٥٣

التغيير الإستراتيجي في الكليات والجامعات

التخطيط من أجل البقاء والازدهار

دانيال جيمس راولي
هيرمان دي لوجان
مايكل سي. دولينس

تقديم: جورج كيلير

وفوق كل ذي علم عليم
المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION

مكتبات ونشر
العبيكان
Obeikan
Publishers & Booksellers

التغيير الإستراتيجي

في الكليات والجامعات

التغيير الإستراتيجي في الكليات والجامعات

التخطيط من أجل البقاء والازدهار

دانيال جيمس راولي هيرمان دي لوجان مايكل سي. دولينس

تقديم

جورج كيلير

نقله إلى العربية

عمرو الملاّح

راجعه

د. عبدالمطلب يوسف جابر

العبيكان
Obeikan

Original Title
Strategic Change in Colleges and Universities
Planning to Survive and Prosper

Daniel James Rowley
Herman D. Lujan
Michael G. Dolence

Foreword by:
George Keller

ISBN: 0-7879-0348-5

الطبعة العربية الأولى 1433هـ ـ 2012م

ح مكتبة العبيكان، 1430هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جيمس، دانيال

التغيير الإستراتيجي في الكليات والجامعات./ دانيال جيمس؛ عمرو الملاح.- الرياض 1430هـ

344 ص؛ 16.5 × 24سم

ردمك: 9 - 633 - 54 - 9960 - 978

1 - التخطيط الإداري 2 - التنمية الإدارية

أ- الملاح، عمرو (مترجم). ب- العنوان

ديوي: 658.401 1430 /568

ردمك: 9 - 761 - 54 - 9960 - 978 رقم الإيداع: 568/ 1430

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

الناشر العبيكان Obeikan للنشر

المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول -
هاتف: 4808654 فاكس: 2543314 ص.ب: 67622 الرياض 11517

موقعنا على الإنترنت
www.obeikanpublishing.com
متجر العبيكان Obeikan على أبل
http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store

امتياز التوزيع شركة مكتبة

المملكة العربية السعودية - العليا - تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة

هاتف: 4160018 /4654424 - فاكس: 4650129 ص. ب: 62807 الرياض 11595

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز - يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي. وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له - بإذن الله - مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله الموفق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

المحتويات

توطئة

خلال الأعوام الاثني عشر الماضية، بدأت المئات من الكليات والجامعات وهي ما يقارب 3500 كلية وجامعة في الولايات المتحدة ـ مساعيها نحو التخطيط الإستراتيجي. ذلك أن التغييرات الخارجية التي طرأت في التكنولوجيا والديموغرافيا والحياة الأسرية والدعم المالي، بالإضافة إلى بعد النظر السياسي والمخاوف من انخفاض معدل تسجيل الطلاب والصعوبات المالية والبرامج الأكاديمية التي عفى عليها الزمن، قد دفعت العديد من قياديي الجامعات، وأعضاء الهيئة التدريسية والأمناء على السعي الحثيث لإيجاد وسائل لجعل التغييرات الإستراتيجية مفيدة، بحيث يمكن لكلياتهم وجامعاتهم التكيف مع البيئة سريعة التغيير. ولقد حققت المئات من تلك الجهود المبذولة نجاحاً متفاوتاً. إذ تمكنت مؤسسات قليلة من تحويل نفسها على نحو مؤثر. واستطاعت أخرى أن تجري تغييرات مهمة في أجزاء من عملياتها، إذ تمكنت، مثلاً، من أن تضيف برامج نهاية الأسبوع، وتزيد في التعلم عن بعد بواسطة التكنولوجيا، فضلاً عن تخفيض أنواع البرامج التي تقدمها وأعدادها، وإنشاء ضوابط مالية جديدة، وتقديم برامج مبتكرة، وإقامة روابط جديدة مع المؤسسات الصناعية. ولكن مؤسسات عديدة تعثرت أو تبددت جهودها بالخلافات أو فقدت قوتها وجلدها. وليس من الواضح تماماً لماذا حالف بعضها النجاح فيما تعثر سواها. إذ لم يتصد، سوى قلة من الباحثين، لدراسة هذه المساعي العديدة المبذولة لإجراء التغيير الإستراتيجي في التعليم العالي.

وهذا الكتاب إنما هو جهد جريء لتصحيح هذا الإهمال البحثي، ذلك أنه في معظمه نقل أمين لما جرى في مؤسسة واحدة. حيث يقوم المؤلفون ـ وهم أستاذ جامعي في الإدارة، ورئيس جامعة، ومستشار ـ بدراسة عملية التخطيط الإستراتيجي من منظورات متعددة. ويعرضون لبعض النظريات والنماذج الإدارية. ويقدمون وصفاً حياً للألغام الأرضية والأسلاك الشائكة وتكتيكات العصابات لسياسة الجامعة. ويلحون على ضرورة توفر الحد الأقصى من التشاور والمشاركة مع ذوي العلاقة في الجامعة، لكنهم يرون كذلك بأن القيادة القوية واتخاذ القرارات الصعبة ضرورة ملحة أيضاً. ويقرون بأن التغيير الإستراتيجي في المجال الأكاديمي أمر شديد التعقيد والصعوبة، وكثيراً ما يكون سيزيفياً [نسبة إلى أسطورة سيزيف]، حيث يقوم المجددون

بدحرجة حجارتهم صعوداً نحو قمة منحدر شاهق. لقد قرؤوا أدبيات التخطيط الإستراتيجي، وشاهدوا عن كثب كيف تكشفت العملية فعلاً للعيان في إحدى الجامعات وبحثوا في ما لقيه التخطيط في مؤسسات متعددة أخرى من نجاح وفشل، واستخلصوا لنا العبر.

وبناء على ملاحظاتهم، يقدم المؤلفون النصيحة بحذر شديد حول الكيفية التي قد يسير بها الآخرون في التعليم العالي، أو ينبغي أن يسيروا بها. ومن الحكمة أن وصفاتهم ليست نهائية، كما أنهم على وعي تام بالتنوع المذهل لثقافات المدن الجامعية في العديد من الكليات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية. فهذا الكتاب يكشف بقدر ما يوجه.

يعد كتاب التغيير الإستراتيجي في الكليات والجامعات مساهمة رئيسة في الكفاح المتواصل لإيجاد منهجية مقبولة للتحسينات الإستراتيجية المتبصرة في التعليم العالي، ذلك القطاع الذي يقدِّم له البقاء بعيداً عن بقية المجتمع والتقاليد والامتيازات الغابرة، راحة تفوق ما تقدمه له الابتكارات والالتزامات تجاه الشبان. والعديد من برامج كليات إدارة الأعمال المنهجية والعقلانية الموجودة في كتب الإدارة تكاد تكون عديمة الفائدة في الأوساط الأكاديمية. وباستثناء بضعة إستراتيجيين مثل هنري مينتزبيرغ وجيمس برايان كوين، لم يقدم خبراء التخطيط والإدارة في مجال الأعمال سوى النزر اليسير مما يمكن للجامعات الإفادة منه. فكان ضرورياً ابتكار التخطيط الإستراتيجي من جديد في الجامعة. وهذا الكتاب إنما هو جزء من قصة ذلك الابتكار.

لا يمكن للكليات والجامعات الإفلات من الحقائق الملحة للتغيير الإستراتيجي. ويشكل التعلم والبحث المتقدم أحد الحوامل لمجتمع المعلومات الحديث بصلاته الدولية. ولكن ما يزال العمل جار لتطوير طريقة منهجية لتحقيق التكيفات البناءة والممارسات والبنى الجديدة والأشكال الحديثة للتعلم في الموطن المحافظ تقليدياً الذي يهيمن عليه الأساتذة الجامعيون. والمؤلفون على معرفة بالصفات المميزة للبيئة الاجتماعية الخاصة بأساتذة الجامعة، كما أنهم يعلمون الحاجة للتجديد الإستراتيجي في تلك البيئات، ومن معرفتهم الواسعة النطاق قاموا بصياغة كتاب بناء نستطيع التعلم منه جميعاً.

جورج كيلير

محرر، التخطيط من أجل التعليم العالي

تقديم

لربما كانت العبارة القديمة القائلة «ما من شيء ثابت كالتغيير» صادقة في يومنا هذا، أكثر من أي وقت مضى، ذلك أن التغيير يتزايد بمعدل متضاعف أسياً. وتتفاوت احتمالات الاستجابة للتغيير إلى حد بعيد، بينما تكابد المنظمات في مختلف نواحي الاقتصاد المشقة والعناء للتغلب على المشكلات والمصاعب. ويأمل الكثيرون بأن يقف التغيير، وتعود «الأيام الخوالي» ثانية، لكن ذلك ما لن يحصل.

فيما يتعلق بالمنظمات التي تختار أن تتناول موضوع التغيير بأسلوب صريح، فإن المستقبل يمثل، على الدوام، مجموعة مثيرة من الفرص، وكذلك المخاطر المحتملة. وخلال السنوات الأربعين الماضية انبثقت أساليب الإدارة الإستراتيجية لتعالج هذه الموضوعات، وأعدت بطرق فعالة للتعامل مع التغيير والمستقبل. ومع ذلك، فقد تم استقبال كل من الإدارة الإستراتيجية والتخطيط الإستراتيجي (العملية التي تنشئ الإدارة الإستراتيجية) بمستويات متباينة من الحماس. بدايةً، شرع عالم الأعمال بتجربتها بأساليبه وتقاناته. وعلى مر الزمن تحسنت تلك الأساليب، وأخذ الدعم ينمو تلقائياً بسرعة. وبسبب التزايد المطرد للأعمال التي وجدت المفتاح للنجاح عبر تطبيق مبادئ الإدارة الإستراتيجية، فإن منظمات أخرى بدأت تدرس بعناية تلك المبادئ أيضاً. وسرعان ما كان التخطيط الإستراتيجي ظاهرة تجري تجربتها في المنظمات غير الربحية والحكومية سواء بسواء، وقد بدأت تحس بلدغة التغيير والتحديات الآخذة بالاشتداد من قواعد جماهيرها. ومن ضمن هذه المجموعة المهمة المنبثقة من تجارب التخطيط الإستراتيجي، بدأت الكليات والجامعات تظهر الاهتمام أيضاً.

نطاق البحث في هذا الكتاب

مما يؤسف له، أن النجاح المتحقق في التخطيط الإستراتيجي الذي خبره قطاع الأعمال، لم ينعكس على المواقع غير الربحية أو الحكومية أو التعليم العالي. وبالتحليل، نجد أنه ثمة عدة أسباب لذلك. أولاً وفي المقام الأول هناك حقيقة أن المنظمات غير التجارية مختلفة بوضوح عن

منظمات الأعمال في الطابع والسلطة والمجال، ولقد تغاضى العديد من المتحمسين للتخطيط الإستراتيجي في القطاع غير التجاري عن هذه الحقيقة البسيطة والجلية. ولكن، وراء ذلك هناك التأثير على المنظمات غير التجارية الناتج عن القوى المسيطرة من الداخل والخارج على حد سواء. وتلكم هي حالة مختلفة عن تلك التي يعالجها النموذج الذي تسيره رسالة المؤسسة ويوجهه المدير التنفيذي القادم من قطاع الأعمال الأهلي.

وهكذا تكشف المعضلة عن نفسها: هل بمقدور المنظمات غير التجارية، مثل الكليات والجامعات (العامة والخاصة على حد سواء) استخدام أنموذج يمكن أن يكون واعداً وقوياً مثل التخطيط الإستراتيجي، وتقوم بتطويره على نحو فعال؟ أم أن تلك المؤسسات محكوم عليها بأن تجلس بكسل والعالم يتغير من حولها، ولربما يخلفها وراءه؟ ومما يؤسف له، أن ذلك الخطر قائم.

لقد وضعنا هذا الكتاب بسبب من إيماننا القوي بأمرين: (1) تستطيع الكليات والجامعات أن تشارك في عمليات التخطيط الإستراتيجي الفعال، الذي سوف يؤدي إلى الإدارة الإستراتيجية. (2) بمقدورها استخدام التخطيط الإستراتيجي ليكون فاعلاً بشأن مستقبلها، وبذلك تستمر في الاضطلاع بدور حاسم في العالم السريع التغير الذي تعتبر جزءاً منه. أما كيفية المضي قدماً فهذه هي المسألة. فبالإضافة إلى نماذج قليلة كانت في الموضوع المناسب وتعمل بصورة جيدة، فإن العديد من ممارسات التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي ما كانت لتحظى بالنجاح لو لم يجازف (بكل ما في الكلمة من معنى) أولئك الذين حاولوا تطويرها. إذ إن مصطلح التخطيط الإستراتيجي، اليوم بغيض ومعادل للبدعة في العديد من الكليات والجامعات، وهذا سيء جداً، لأن الفوائد المحتملة لعملية تخطيط إستراتيجي إذا ما تم الشروع فيها وتطبيقها على نحو لائق يمكن أن يكون لها نتائج إيجابية مثيرة للإعجاب على مستوى الجامعة.

هنالك العديد من النقاط الأساسية المتعلقة بالتخطيط الإستراتيجي في الكليات والجامعات، نعتقد أن على المخططين الإستراتيجيين أخذها بعين الاعتبار. أولاً: بناء على مستوى التغيير الجاري أثناء انتقالنا من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات، إذ تواجه الكليات والجامعات خطراً حقيقياً، يتمثل في أن الاستغلال التجاري غير المحدود، يمكن أن يحول التعليم العالي،

إلى برنامج تأهيل وتدريب مهني، مما يؤدي إلى إلحاق الضرر به، إلا إذا تم تحديد اتجاهات جديدة فعالة، والشاهد على ذلك صدور صلاحيات تدريب وتأهيل القوى العاملة من الولايات والحكومة الفيدرالية. ثانياً، يسعى التخطيط الإستراتيجي لإيجاد طريقة لفهم موضوع تخطيط الجامعة وإداراتها، تكون أكثر شمولاً من التخطيط التقليدي، ودون أن يعرض للخطر المعرفة بوصفها أساس التعليم العالي، وتعالج الحاجات المتنوعة لمجتمع يزداد، على الدوام، تعقيداً في ظل قيود اقتصادية وتنافسية قاسية. ثالثاً: قد لا يعمل التخطيط الذي يستند إلى الرسالة، ويوجهه المدير التنفيذي، بصورة فعالة في الكليات والجامعات. ونبرهن هنا على أن بيان الرسالة ينبغي أن يكون مشتقاً من التخطيط، بدلاً من أن يكون التخطيط مشتقاً من بيان الرسالة، وأن عملية التخطيط الإستراتيجي الناجح تتسم بمشاركة ذات معنى من المعنيين في الجامعة كافة. رابعاً: ليس ثمة أنموذج واحد، مثل قطاعة الكعكة، يمكن تطبيقه على كافة ممارسات التخطيط الإستراتيجي للكليات والجامعات. ويتعين على كل جامعة تطوير طريقتها الخاصة للتخطيط، التي تلائم حاجاتها وخصائصها المميزة. خامساً، إن التخطيط الإستراتيجي عملية تعلم. إنه تكرار؛ يتضمن تطويراً معرفياً؛ ويجب أن يكون طريقة رسمية تفيد في الحيلولة دون خسارة جماهير الأنصار. سادساً: التخطيط الإستراتيجي شأنه شأن التعلم، عملية متواصلة تزود نفسها بالمعلومات حول المنظمة وبيئاتها. سابعاً: ينبغي بناء التقويم المتقدم باستمرار في داخل العملية ويجب أن يكون مكملاً لها.

من ينبغي أن يقرأ هذا الكتاب

إن «التغيير الإستراتيجي في الكليات والجامعات» موجه أساساً إلى قادة المؤسسات المعنيين بأنشطة التخطيط الإستراتيجي للمنظمات الضخمة. ولسوف يكتسب الرؤساء، والمستشارون، ونواب الرئيس، ومساعدو المستشارين، وأعضاء مجلس الإدارة، ومخططو الكلية والجامعة، والإداريون على نطاق النظام برمته منظور التخطيط الإستراتيجي الذي ينبغي أن يكون عوناً لهم في تطوير خطط إستراتيجية تشمل المؤسسة بأكملها. كذلك بإمكان عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، ومديري الكليات، ورؤساء الوحدات أن يفيدوا من محتوى هذا الكتاب، وأن يفيدوا بدورهم الجامعة، وذلك باستخدامهم التخطيط الإستراتيجي لتنظيم المكونات المهمة الأكاديمية منها (وغير الأكاديمية) للجامعة وإعادة توجيهها من جديد. وثمة مجموعة أخرى

من القراء المحتملين، قوامها طلبة التعليم العالي والإدارة الذين يجدون هنا عرضاً لطريقة الإدارة التنظيمية التي تحدد الحالة الراهنة لفن التخطيط المؤسساتي. وأخيراً، فإن كافة المشاركين في التخطيط الإستراتيجي في الكلية أو الجامعة ـ من أعضاء الهيئة التدريسية، والموظفين، وممثلين الهيئة الطلابية، والممثلين من الخارج، الذين طلب إليهم أن يكرسوا جزءاً من وقتهم ومواهبهم ليكونوا عوناً في تنظيم عملية التخطيط الإستراتيجي وإدارتها ـ سوف يجدون هنا تفسيراً للخلفية والعملية، مما قد يساعدهم على أن تكون جهودهم أكثر فعالية.

تنظيم الكتاب

يطور التغيير الإستراتيجي في الكليات والجامعات برنامجاً للتخطيط الإستراتيجي، برهن على أنه فعال ومفيد في مجموعة متنوعة من الجامعات عبر الولايات المتحدة وكندا. ولئن كان الكتاب يستند إلى النظرية، فإنه مبني أيضاً على الممارسة والتجربة.

يقع الكتاب في ثلاثة أقسام. يعرض القسم الأول للأسس النظرية التي استخدمناها لتطوير منهجيتنا للتخطيط الإستراتيجي في الكليات والجامعات. حيث يفحص الفصل الأول بعناية السياق العام والحاجة للقيام بالتخطيط الإستراتيجي، ويدرس الفصل الثاني السوابق التاريخية والتقليدية التي أدت إلى الحاجة الراهنة للقيام بالتخطيط الإستراتيجي. ويبحث الفصل الثالث في الفروقات الأساسية بين ممارسات التخطيط الإستراتيجي في قطاع الأعمال وتلك التي في مؤسسات التعليم العالي، ويناقش المشكلات المرتبطة بالتخطيط المستند إلى الرسالة. ويحلل الفصل الرابع البيئات الداخلية العامة للكليات والجامعات، ويطور التركيز على بعض الخصائص التي يتعين على المخططين في التعليم العالي أخذها بعين الاعتبار أثناء تطويرهم لمجموعة متنوعة من الخطط الإستراتيجية للجامعات. وأخيراً، يبحث الفصل الخامس في الدور الذي تضطلع به السياسة والسلوكيات السياسية في الكليات والجامعات، ويناقش الطرق المتعددة للعمل مع، أو خلال، أو حول حقائق سياسة الجامعة. ويتعين على القراء الذين يودون معرفة تلك السياقات مطالعة القسم الأول بأكمله. أما أولئك الذين لديهم اهتمام بأجزاء معينة من سياق التخطيط الإستراتيجي وحسب، فلعلهم يختارون من بين هذه الفصول العديدة ما يفيدهم.

ويقدم القسم الثاني تطويراً للعديد من مكونات عملية التخطيط الإستراتيجي في الكليات والجامعات. إذ يعرض الفصل السادس النموذج النظري الأساسي لهذه العملية، ويصف المكونات الرئيسة المتعددة التي تأتي معاً لتساعد على ضمان تجربة تخطيط إستراتيجي فعال. ويوفر الفصل السابع طريقة للسير خطوة خطوة في بناء عملية التخطيط، ابتداءً بقرار القيام بالتخطيط الإستراتيجي والعمل أثناء التطبيق وكتابة الوثيقة وتحديد الرسالة. والفصل الثامن هو الأول من بين فصول عديدة تتعمق في المسائل المحددة التي يتطلبها إجراء التخطيط الإستراتيجي. ويركز البحث هنا على «قضايا الناس»: من هم الناس الذين ينبغي إشراكهم، وما الذي سوف يطلب إليهم القيام به، وكيف يجب تنظيمهم؟ كما أنه يبحث في «قضايا الزمن»: ما هو الوقت اللازم لاتخاذ خطوات متعددة، ومتى ينبغي حدوث أمور معينة؟ ويتناول الفصل التاسع بعناية القضايا المتصلة بلجان التخطيط، بما في ذلك بنيتها، وما إذا كان يجب إحداثها أم بإمكان العملية الإفادة من اللجان الموجودة مسبقاً في المكان، وكيف يمكن للمخططين ضمان أن تكون العملية والنتائج شرعية. ويبين الفصل العاشر ما للتواصل والمشاركة من أهمية في عملية التخطيط الإستراتيجي، ويناقش مدى حاجة المخططين لإقامة حوار منذ البداية حول كيفية تحسين فرص الموافقة على الخطة، عندما تتكشف للعيان تدريجياً في مختلف مراحل التخطيط. كذلك يشير هذا الفصل إلى طابع التكرار للتخطيط الإستراتيجي، وكيف يمكن للمخططين التعامل مع أولئك الذين لا يفهمون أو يرفضون ببساطة هذه الخاصة المهمة، ويركز الفصل الحادي عشر على الخصائص الأساسية للتخطيط، بما في ذلك إدارة التسجيل، والتخطيط الأكاديمي، وتحديد كل من أساليب التخطيط والمكونات المتصلة به، التي يتعين على معظم الكليات والجامعات أخذها بعين الاعتبار. أخيراً، ويؤكد الفصل الثاني عشر على المجالات الرئيسة الأخرى للتخطيط، مولياً الاهتمام لتخطيط الموارد، والتخطيط لتكنولوجيا المعلومات، والتخطيط في وحدات الخدمة والدعم التي تساعد على ضمان أن تتسم البرامج الجامعية بالجودة والسلاسة.

ويتناول القسم الثالث بعناية كيف ينبغي للمخططين الإستراتيجيين في الكلية والجامعة تطبيق نتائج جهودهم في التخطيط، وإلى أين يقودنا هذا التخطيط. ويتناول الفصل الثالث عشر على وجه التخصيص المكونات المتكاملة لإستراتيجية تنفيذ ناجحة، بما في ذلك التواصل، والدعم من أعلى الرؤساء، وتطوير دعم على امتداد المرافق الجامعية. ويحدد الفصل الرابع عشر الفوارق الأساسية التي ينبغي فهمها حينما نأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في طبيعة كل

جامعة على حدة. ويعرض للاختلافات بين المؤسسات التي تُعنى بالبحث، وتلك التي تعنى بالتدريس، وبين الجامعات الصغيرة والكبيرة، وتلك التي تميز الكليات والجامعات العامة والخاصة. أخيراً، يمعن الفصل الخامس عشر النظر في المستقبل ويبحث في بعض الأفكار والاتجاهات الحالية التي سوف تصوغ التعليم العالي في الألفية القادمة.

بعث الحياة في المادة

لمساعدة القارئ على تصور كيفية نجاح أنشطة عملية التخطيط الإستراتيجي وأهدافه في الممارسة، فإننا نستخدم طوال الكتاب أمثلة تصور حالات دراسية بشكل موجز، وحالات مستقاة من الكليات والجامعات التي انخرطت في التخطيط الإستراتيجي. والعديد من الأمثلة وتلك الصور يأتي من جامعة كولورادو الشمالية University of Northern Colorado (UNC). التي تعاون فيها مؤلفو هذا الكتاب بإسهاب على ممارسة تخطيط إستراتيجي ناجح. ونعتقد بأن الأمثلة المستقاة من هذا الجامعة بخاصة، إضافة إلى الأمثلة من الكليات والجامعات الأخرى، تفيد في إظهار التقنيات التي تنجح وتلك التي لا تنجح. وتساعد المقارنات هذه في تفسير سبب نجاح التخطيط الإستراتيجي في بعض الجامعات وليس في سواها.

وإلى جانب هذا، فإننا نفهم بأن مقولتنا المتعلقة بالنجاحات والإخفاقات في (UNC) قابلة للجدل والمناقشة. ذلك أن التغيير مثير للجدل في أي جامعة. وهناك في تلك الجامعة من يعتقد بأن العملية لم تكن مفيدة أو إيجابية على الإطلاق، بينما انهمك آخرون بالمشاركة في التغييرات التي استمر التخطيط في إحداثها. ونحن نزعم بتحقيق النجاح بمعنى أن التخطيط الإستراتيجي في جامعة كولورادو الشمالية أدى إلى طريقة منهجية أفضل لانتقاء الطلبة والاحتفاظ بهم، وتحسن كبير في نظام تخطيط وتنفيذ تكنولوجيا المعلومات، وإيجاد نظام لإدارة الموارد أكثر تركيزاً ونجاحاً، وهذا فرض على بدايات الإصلاح الأكاديمي، أن تسعى لتحقيق المواءمة ما بين حاجات طلبة الجامعة ونقاط القوة لدى الهيئة التدريسية. ونتيجة للتخطيط الإستراتيجي، تحتفظ الجامعة بتوازنها على نحو أفضل من أجل مستقبلها، مع أن التخطيط الأكاديمي يظل مثيراً للجدل. لكن تلكم هي الغاية. فأولويات التخطيط الأكاديمي والجامعي ترتبط الآن بالميزانية وأولوياتها. إذ لم تعد الميزانيات تراكمية وحسب، على أسس هي ذاتها في الجوهر. بل

إن إعادة توزيع الميزانية، الآن، مدفوع وموجه على حد سواء بالتخطيط الإستراتيجي، مما يتيح إعادة توزيع 9.8% من الأساس على مدى السنوات الثلاث الأخيرة.

أما أولئك الذين يشعرون بأن التخطيط الإستراتيجي لم يحقق النجاح في جامعة كلولورادو الشمالية، فيزعمون بأنه ما من تغييرات أساسية طرأت خلال العملية. ويضيفون بأن الجهات المختلفة في الجامعة لم تفهمه بصورة جيدة، وأنه لم يحظ بدعم واسع، وأن العملية قد تصدعت على نحو خطير، مما مرده إلى كونها غير مدفوعة بالرسالة التي تنهض بها الجامعة.

تظهر هذه الهموم بوضوح الحاجة إلى أمرين: 1) تواصل مفتوح ومتماسك. 2) جعل الجامعة تعلم مسبقاً ماهية التخطيط الإستراتيجي ولماذا يختلف عن التخطيط التقليدي. ونقر بأننا في جامعة كولورادو الشمالية لم نقم بعمل جيد في أي من هذين المجالين، مما مرده جزئياً إلى أننا كنا نعمل على تطوير النموذج. لكن هذين المجالين الإشكاليين سببا كماً هائلاً من القلق والإرباك، قاد بعض الناس إلى الاستنتاج بأن العملية قد قصرت عن القيام بما هو مطلوب منها.

كان أحد دوافعنا لوضع هذا الكتاب تزويد المخططين الإستراتيجيين للجامعات الأخرى بمعرفة مهمة قبل وقوع الحدث، من شأنها أن تكون عوناً لهم على تجنب ما وقعنا فيه من أخطاء، وتطوير منهجية للعملية أكثر شمولاً ومعدَّة خصيصاً للكلية. ولسوف يكون المستقبل في جامعة كولورادو الشمالية مغايراً لما كان مقرراً له، وبصورة إيجابية، بسبب من التخطيط الإستراتيجي. ونؤكد، مرة أخرى، أن هذه هي النقطة الأساسية. ولهذا السبب نعلم أن التخطيط الإستراتيجي قد نجح في جامعة كولورادو الشمالية ولسوف يكون المستقبل في الجامعات الأخرى مختلفاً أيضاً عما هو عليه حالياً، وفي ظل الظروف الحاضرة عندما يكون لدى قادة الجامعات خيار يتعلق بما ستكون عليه تلك الاختلافات. فإما أن المستقبل سوف يملي أوامره على الجامعة، أو أن الجامعة سوف تتخذ موقعاً ليفيد أقصى الإفادة من التغييرات المثيرة التي هي على مقربة منه.

ولسوف يحقق التخطيط الإستراتيجي النجاح، إذا ما تم فهمه وتنفيذه على نحو مناسب (رغم أنه ربما لن يكون أبداً. بحسب نموذج مثالي)، ويمكن أن ينجح في أية كلية أو جامعة تقريباً. وحيث لم تصادف تجارب التخطيط الإستراتيجي النجاح، فإن مجموعة منوعة من الأسباب الوجيهة تبين كيف ولماذا منيت العملية بالإخفاق. وبصرف النظر عن النتائج، فمن

الأهمية بمكان تحديد كل من البنى التي تفيد في دعم عملية تخطيط ناجحة، وأولئك الذين يعملون ضدها. وبهذه المعرفة، بمقدور أولئك الذين ينخرطون في التخطيط الإستراتيجي مواءمة جامعاتهم مع بيئاتهم بصورة أفضل، وتهيئة كلياتهم وجامعاتهم لمتطلبات عصر المعلومات والتحول الأساسي الذي يشهده التعليم العالي.

ديسمبر/كانون الأول 1996

دانيال جيمس راولي
غريلي، كولورادو
هيرمان دي. لوجان
إيفانس، كولورادو
مايكل جي. دولينس
كليرمونت، كاليفورنيا

المؤلفون

دانيال جيمس راولي Daniel James Rowley: يعمل حالياً أستاذاً للإدارة في كلية إدارة الأعمال لدى جامعة كولورادو الشمالية (UNC). وقد ترك التدريس في المدة ما بين صيف 1992 وحتى خريف 1995، ليتفرغ للانضمام إلى مكتب مدير الجامعة للإشراف على تطوير عملية تخطيط إستراتيجي تشمل الجامعة. كما عمل مباشرة مع مجلس أمناء الجامعة لتطوير وإقرار سياسة الإدارة الإستراتيجية للجامعة. وخلال هذه المدة، قام أيضاً بمهام منصب رئيس شؤون الموظفين في مكتب رئيس الجامعة، وسكرتير مجلس الأمناء، وساعد في صوغ الأولويات الإستراتيجية لتوجيه تطوير ميزانيات الجامعة. وكانت تلك الجهود المبذولة في هذه الجامعة ـ التي جعلت راولي يتجاوز خبرته في التخطيط الإستراتيجي للأعمال ـ مصممة لتناسب على نحو فريد احتياجات التعليم العالي الحكومي وخصائصه، وأدت إلى تنامي التقدير الوطني للتخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي.

في عام 1995 استأنف راولي أنشطته في التدريس والكتابة والإرشاد، ويعمل حالياً مع جامعات أخرى، ومناطق تعليمية، ومنظمات غير ربحية في ما تبذله من جهود للتخطيط الإستراتيجي. وكان مؤسساً مشاركاً ورئيساً سابقاً لمعهد الإدارة السلوكية والتطبيقية: وهو منظمة وطنية أكاديمية ومهنية لأساتذة الإدارة الجامعيين والطلبة والممارسين للإدارة. كما كان المؤلف الوحيد أو الرئيس لعدة مقالات منشورة في المجلات حول موضوعات إدارة الأعمال والتخطيط الإستراتيجي، وقد قدم العديد من العروض الوطنية حول الموضوعات ذاتها. ووضع بالاشتراك مع دونابوتينبرغ ـ التي تقوم حالياً بالتخطيط الإستراتيجي في جامعة كولورادو الشمالية ـ فصلاً تناول إدارة التسجيل الإستراتيجي، نشر عام 1996 ضمن سجل الحالات العلمية للجمعية الأمريكية لموظفي التسجيل والقبول في الكليات.

حصل راولي في عام 1969 على درجة في العلوم السياسية من جامعة كولورادو في بولدير. وحاز على شهادة الماجستير في الإدارة الحكومية من جامعة دينفر في عام 1979. والدكتوراه في الإدارة التنظيمية والإستراتيجية من جامعة كولورادو في بولدير في عام 1987. وهو تكتمل فرحته وزوجته باربرا بابنتهما الوحيدة ريبيكا.

هيرمان دي. لوجان Herman D. Lujan: يشغل لوجان منصب مدير جامعة كولورادو الشمالية (UNC) منذ عام 1991. وخلال مدة توليه هذا المنصب رسخ تلك الجامعة بوصفها جامعة تدريسية تضع على رأس أولوياتها تزويد كولورادو ببرامج عالية الجودة للمرحلة الجامعية الأولى، بينما تجلب طاقة جديدة وتوجهاً حديثاً للدور الذي تضطلع به بوصفها إحدى الجامعات التسع والعشرين التي تمنح درجة الدكتوراه الأولى في الولايات المتحدة. وفي عام 1992 استهل عملية تخطيط إستراتيجي شملت المدينة الجامعية بأكملها، تم تصميمها لتحديد موارد الجامعة وتوجيهها على نحو أفضل لتفيد الجامعة في الاعتماد على نقاط القوة لديها وتطور مواءمة أقوى مع احتياجات كولورادو ومنطقة جبال روكي. إضافة إلى ذلك، أطلق سلسلة من البرامج لتساعد على زيادة وتحسين التنوع في الهيئة التدريسية، والموظفين، والجسم الطلابي لدى جامعة كولورادو الشمالية.

بدأ لوجان سيرته المهنية في التعليم العالي بجامعة كانساس (KU)، فقد كان عضو الهيئة التدريسية في العلوم السياسية وإدارياً لثلاثة عشر عاماً. حيث عمل مديراً لمعهد الدراسات الاجتماعية والبيئة في جامعة كانساس بين عامي 1972 ـ 1979، وتفرغ مدة عام واحد بين 1974 ـ 1975 ليعمل مديراً لقسم التخطيط والبحث للولاية بمكتب حاكم كانساس. وقبل مجيئه إلى جامعة كولورادو الشمالية مباشرة، أمضى لوجان ثلاثة عشر عاماً في جامعة واشنطن بوصفه عضواً في الهيئة التدريسية وإدارياً. وقد شغل منصب نائب مدير الجامعة لشؤون الأقليات قبل أن يصبح نائباً للمدير في عام 1988، واستمر في هذا المنصب إلى أن جاء إلى جامعة كولورادو الشمالية. عمل لوجان في ما يزيد على ثلاثين مشروع منحة للبحث، ونشر عدة مقالات وكتباً علمية. ويقوم بمهام عضو مجلس إدارة مصرف بانك وان غريلي. كما أنه ناشط في عدة منظمات مدنية وتعليمية وخيرية على النطاق المحلي والوطني على حد سواء، بما في ذلك المجلس الأمريكي للتربية ACE، الجمعية الأمريكية للكليات والجامعات الحكومية AASCU، والجمعية الوطنية للجامعات الحكومية والكليات ذات الأرض الوقفية NASULGC.

ولوجان من مواطني هاواي، ويحمل درجة من كلية القديسة ماري في كاليفورنيا في عام 1958، وشهادة الماجستير من جامعة كاليفورنيا في بيركلي، والدكتوراه من جامعة آيداهو، وشهاداته تلك كلها في العلوم السياسية. وهو وزوجته كارلا أبوان لثلاثة أولاد، وجدان لستة أحفاد.

مايكل جي. دولينس Michael G. Dolence: هو الرئيس لمايكل جي دولينس وشركاه. وقد سبق له أن عمل مديراً للتخطيط الإستراتيجي لدى جامعة كاليفورنيا الحكومية في لوس أنجليس؛ ومديراً للبحث العلمي والتخطيط وتحليل السياسة لدى لجنة الكليات والجامعات المستقلة، ومديراً مؤسساً لهيئة استطلاع الرأي العام لولاية نيويورك؛ ومديراً مؤسساً لتحالف العلوم والهندسة والبحث في الجامعة. وإبان قيامه بإدارة التخطيط الإستراتيجي في جامعة كاليفورنيا الحكومية. أتيحت لدولينس فرصة تنفيذ عملية تخطيط إستراتيجي على نطاق الجامعة وتوجيه تطوير نظام متكامل للتخطيط ووضع الميزانية.

وتقوم المؤسسات والمنظومات والجمعيات والبائعون في التعليم العالي على المستوى الوطني بالتماس مشورته. ولقد عمل مع العديد من مؤسسات التعليم العالي لتطوير عمليات التخطيط الإستراتيجي، وبرامج إدارة التسجيل الإستراتيجي، مع تشديد خاص على تفادي الأزمة والتدخل، وكانت له خبرة واسعة في تطوير الخطط التكتيكية اللازمة لتنفيذ نظام إدارة إستراتيجية في جامعة تضم 22000 طالب. ومشورته مطلوبة في إستراتيجيات الاستجابة للمبادرات الحكومية للولاية والاتحاد، فضلاً عن إستراتيجيات تغيير تموضع المؤسسات من أجل التنافسية. وكان قد عمل مع بائعي نظام المعلومات في وضع أنظمة إستراتيجية متطورة للتسجيل وأنظمة توجيهية للإدارة.

دولينس خبير وخطيب رئيس، مشهود له على النطاق الوطني في التغيير التنظيمي، والتموضع الإستراتيجي، وعمليات التخطيط الإستراتيجي والإدارة المؤسساتية وإدارة التسجيل الإستراتيجي؛ وفي تخطيط تكنولوجيا المعلومات والإدارة والربط بين التخطيط ووضع الميزانية وكذلك بين التخطيط الأكاديمي والتغيير؛ وفي التأثير العام والعلاقات العامة. وقد قدم العديد من العروض أمام جماهير من المستمعين على نطاق وطني مثل جمعية التخطيط للكلية والجامعة (SCUP)، والجمعية الأمريكية لموظفي التسجيل والقبول في الكليات، والجمعية الأمريكية للتعليم العالي، وأنظمة التبادل للجامعة والكلية، ومجلس الاتصالات بين الجامعات. ولديه العديد من المؤلفات المطبوعة، كما أنه عضو في من هو في العالم، ومن هو في التعليم الأمريكي، وسجل من هو لقادة الأعمال العالميين. لديه وزوجته ماري آن، مايكل، وكاتي.

القسم الأول

المبادئ

الفصل 1

التعليم العالي
نظام تحت النار

تشكل الفصول التي يشتمل عليها القسم الأول من هذا الكتاب السياقات المتعددة التي يجري ضمنها التخطيط الإستراتيجي في الكليات والجامعات. والهدف المركزي للتخطيط الإستراتيجي تنظيم المؤسسة، بحيث تتمكن من تشكيل بيئتها واستغلالها. ولهذا السبب كان من الأهمية بمكان فهم ما هو موجود ضمن البيئة تلك، وبالإمكان استخدامه أو التأثير فيه لابتكار الإستراتيجيات التي ينبغي للخطة الإستراتيجية أخذها بعين الاعتبار.

يتناول هذا الفصل بعناية سياق الضغوط المتصاعدة من بيئة التعليم العالي التي تفرض التغيير. كما أنه يطور المسائل المركزية التي يتعين على الكليات والجامعات معالجتها، فيما تقوم بتحليلها لمعرفة مدى مواءمتها للبيئة، وينتهي بلائحة بالمفردات الرئيسة للتخطيط الإستراتيجي والمصطلحات المحددة التي يستخدمها المؤلفون في هذا الكتاب.

لا مزيد من «الأعمال كالمعتاد»

يتعرض نظام التعليم العالي للهجوم. ولقد تمتعت الكيات والجامعات طوال عقود، إن لم نقل قرون، بالمكانة والاعتبار والتبجيل والدعم، مما أفادها لتصبح واجهات للمعرفة في كل من إنتاج المعرفة، والمشاركة فيها داخل مجتمعنا. وهذا الدور المركزي يخضع حالياً لتغيير ذي شأن. والتقرير الصادر عن مؤتمر جمعية حكام الولايات الغربية في فبراير/شباط من عام 1996 يلقي الضوء على التغيير بهذه الطريقة:

يشعر كافة حكام الولايات الغربية بالضغط الناجم عن الطلب المتزايد على أنظمة التعليم الحكومي لما بعد المرحلة الثانوية. وهم يسلمون جميعاً بأن قوة وخير ولايتهم والأمة على حد سواء، تعتمد بشكل كبير على نظام تعليم ما بعد المرحلة الثانوية، ويتواءم على نحو واضح مع

حاجات اقتصاد ومجتمع آخذَين بالتحول. وفي الوقت ذاته، فإن قدرة الولايات على الاستجابة لتلك التحديات تقيدها بقوة الموارد المحدودة، وما تتصف به الممارسات التعليمية التقليدية من فقدان المرونة وارتفاع التكاليف، إضافة إلى السياسات المؤسساتية والحكومية التي عفا عليها الزمن.

[Western Governors, Association, 1996, P.1]

ليست التحديات التي طرحها الواحد وعشرون حاكماً الذين أصدروا هذا التقرير مجرد مشكلات تواجهها الكليات والجامعات الممولة حكومياً. إذ تواجه مؤسسات التعليم العالي الخاصة التحديات ذاتها تماماً، ولربما تختلف مصادرها وحسب. وبالاقتداء بالدراسة الشهيرة «أمة في خطر» (الصادرة عن اللجنة الوطنية للتفوق في التعليم عام 1983) فإن جرس الإنذار الذي أطلقه الحكام مثال جلي على الهموم والانتقادات المتنامية التي تواجه الكليات والجامعات في يومنا هذا في الولايات المتحدة وحول العالم على حد سواء.

تحديات التغيير المقلقة

فيما ينصرم القرن العشرون ويبزغ القرن الحادي والعشرون أمامنا، فإن أولئك الذين ينتمون إلينا ممن كرسوا سيرتهم المهنية سعياً وراء التفوق الأكاديمي في صفوف ومعامل كليات أمريكا وجامعاتها، يكتشفون أن التغييرات الضخمة التي تحدث في العالم المحيط بنا تقتحم المجال الأكاديمي أيضاً (Cleslie and Fretwell, 1996; Kawfman, 1993; Bollinger, 1990; Shirley, 1988).

ويتعاظم النقد من جانب السياسيين والمسؤولين الحكوميين وسواهم، حول الوقت الذي نقضيه في الصف، وقيمة بحثنا، ونوعية واستعداد طلبتنا، والدور الذي نضطلع به بوصفنا خبراء في المجتمع العالمي الناشئ (Horne, 1995). كذلك حتى هيئات الاعتماد انضمت إلى هذا الجدال. (Thompson, Johnson, Warren, and Williams, 1990).

إن هذا النقد جديد وجاد، على نحو يدعو للدهشة. حتى إن بعض من هم داخل الجامعة، مثل لويس ميناند (1991)، تساءل عما إذا كنا نعد طلبتنا على نحو مناسب للعالم الذي هم على وشك الدخول فيه أم لا. وينبئنا بوتستاين أن العديد ممن يحللون التعليم العالي، يعتبرون برنامج التعليم العام للكليات والجامعات «زائفاً»، واعتباطياً، ومتحيزاً، وكما أنه مفروض ويمكن الاستغناء عنه بالضرورة». (ص. 10).

ويخبرنا مارشال وبالكا (1992): أنه لما كانت حكومات الولايات والحكومة الفيدرالية قد اتبعت الانتقادات بإنقاص الدعم، أو فيما كانت الشركات الخاصة تسعى وراء الحصول على محاسبة أكبر على استخدام منحهم من أجل مشروعات أكاديمية وبرنامج بحث علمي، فقد شعرت الكليات والجامعات جميعها بضغوطات مؤثرة جديدة وتخفيضات في الموارد. ويشير ميرسير (1993) إلى تزايد القلق بين المشرعين، وأولياء الطلاب والطلبة، حول مقدار الرسوم التي يتقاضاها التعليم العالي، وأن هذا القلق يدعو ماوراء الجامعات إلى السعي وراء سبل جديدة لضبط التكاليف، لتقليل الحاجة إلى زيادة رسوم التعليم، أو إيجاد مصادر أخرى للتمويل.

ويدرك العديد من الذين داخل الأنظمة التعليمية للولايات المتحدة تلك الانتقادات، وتخفيضات الموارد، والمطالبات بمسؤوليات جديدة، على أنها تهديدات خطيرة (Houston and Schneider 1994; St. John, 1991). وبينما يفهم العديد ممن هم خارج الجامعة تلك الأحداث باعتبارها مشكلات، فإن العديد من منسوبي الجامعات ما يزالون يعتقدون بأن مؤسساتهم في منأى عن الأذى. ولكن في أغلب الأحوال، واستناداً إلى الهيئة الوطنية للتفوق في التعليم (1983)، ثمة شعور متنامٍ بأن شيئاً ما يجب أن يتغير، وأن الكليات والجامعات بحاجة إلى تحسين علاقاتها مع الذين ينتقدونها، أو من يهددون بالاحتفاظ بالتمويل أو تخفيضه، أو حتى أولئك الذين يتخذون أعمالاً سلبية أقوى. ولقد عبر كل من جونستون (1994) وتورنكويست وكالسين (1994) عن هذا الرأي مؤخراً.

قد يصبح المستقبل مجموعة من المفاجآت والتراجعات، التي لا يمكن التنبؤ بها، والتي، بإمكانها تغيير طبيعة التعليم العالي التي غدت مريحة جداً لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والموظفين والطلبة. وكما أشار ماكتاجارت (1996) فإن التحدي الأساسي الذي يواجه التعليم العالي استعادة مصداقيته عبر الإصلاحات التي تتيح له تحقيق التوقعات العالية لجماهيره.

ولتناول هذه القضايا يتحتم على المرء أن يصارع تلك الكلمة التي ـ ولنقلها بصراحة ـ لا يحبها معظم أعضاء هيئة التدريس والإداريين، ألا وهي (التغيير). ومع ذلك حينما يتفحص المرء بعناية القضية العامة للتغيير في الكليات والجامعات، فمن الأهمية بمكان إدراك أن تلك المؤسسات تتغير على نحو أبطأ من المؤسسات الأخرى، وأنها ليس لديها تراث من الاستجابة بسعادة أو بسرعة

للضغوطات من أجل التغيير. وتحكمها تقاليد تعود إلى أيام العصور الوسطى في التاريخ الأوروبي. وإن المظهر والالتزام بالشكلية اللتان تتصف بهما الشعارات الأكاديمية تعكسان ذلك التراث. ولكن، لنضع الأبهة جانباً، فاستناداً إلى برينباوم (1991)، فإن الاستجابة الاعتيادية للتغيير في العديد من الجامعات تكون باللجوء إلى السياسة والإجراءات التي تم تنفيذها منذ زمن بعيد.

ولكن، كما اقترح بيرنباوم أيضاً، يتعين على أولئك الذين يسعون وراء التغيير الجامعي أن يتصدوا للمقاومة القوية، أو الجمود التي تأخذ شكل عملية شاقة، ومراجعة تتسم بالجهد والكد، وتكون محور سياسة الجامعة في أوساط كل من هيئة التدريس والإدارة على حد سواء. وبسبب أن الاستجابة التفاعلية، باعتبارها عكس الاستجابة الاستباقية هي الاستجابة الاعتيادية لمدراء الجامعات، فقد تم استخدام السياسة للحيلولة دون حدوث الأشياء، ووقوع التغيير.

تكمن قوة السياسة التي تنتهجها الجامعة في قدرة المجموعة على معارضة التغيير بصورة مباشرة، أو بإحاطته بإجراءات وطقوس تربكه أو تضعفه أو تخنقه. ومما يؤسف له، أن الجمود الناتج ينزع إلى أن يكون الاستجابة المألوفة للضغوطات الخارجية من أجل التغيير، نتيجة لذلك، يبدو أن التغيير يتحرك بسرعة شبيهة بسرعة الحلزون.

لماذا تحتاج الكليات والجامعات إلى التخطيط الإستراتيجي؟

لم تعد عبارة «الأعمال كالمعتاد» مقبولة لدى جمهور دافعي الضرائب، وقادة الأعمال، والعلمانيين الأعضاء في مجالس الإدارة (Gardner, 1995). وفيما يزداد ما يدفعه الطلبة من تكاليف تعليمهم، فإن رغبتهم في التعبير عن مصالحهم سوف تعود للظهور من جديد. وكما يشير ليبسيت (1993). فإن مواثيق الشرف القديمة وقوانين العملية الأكاديمية قد عفا عليها الزمن. وهذا التحول من الجامعة بوصفها المبتكر الأول للمعرفة، والمزود الرئيس لها في مجتمع عالمي، من المحتمل أن يكون أكثر قدرة على القيام بتلك الابتكارات التي تتحدى كيفية تطويرنا للمعرفة ونشرها.

علاوة على ذلك، فإن تحرك البلاد منذ الثمانينيات من القرن العشرين باتجاه سياسة أكثر محافظة، سواء كانت مؤقتة أم لا، يشير إلى انقضاء أيام سخاء الحكومة، وخاصة في التمويل

الوطني للبحث العلمي، والنمو المدعوم من الدولة، والإعانة المالية لرسوم التسجيل. وتحت مظلة المسؤولية والمحاسبة والكفاية، تبدي الحكومات اهتماماً متزايداً بتخفيض الإسراف الملحوظ في الإنفاق، وجعل الميزانيات متوازنة.

وضمن الجامعة ذاتها، يغدو أعضاء هيئة التدريس كذلك أكثر فعالية ونشاطاً. حيث توجد الاتحادات التي تضم أعضاء هيئة التدريس في العديد من الولايات التي نجحت في الحصول على صوت ذي شأن في صناعة القرار. وتطالب المجالس العليا للجامعات بأن يكون لها سلطة أكبر في نطاق العمليات الإدارية للجامعة، عبر ممارسة حق النقض (الفيتو)، حينما يعارضون التغييرات في أوضاعهم وفي الشؤون العامة للجامعة، وخاصة في ما يتعلق بأي مسألة تهدد بتبدل الحماية المتعلقة بتثبيت عضو هيئة التدريس بعد مدة الاختبار.

وتأخذ مجالس الإدارة الأدوار التي تضطلع بها على نحو أكثر جدية، عندما يحملون على عاتقهم المسؤولية النهائية عن الأنشطة والنجاحات والإخفاقات لإحدى الكليات أو الجامعات (Gardner, 1995). وكان مؤدى العبارة «الأعمال كالمعتاد» حتى الآن، توظيف مدير أو مستشار، وترك ذلك الشخص يدير الجامعة، بينما يقوم بتقديم تقاريره للمجلس على نحو دوري وحسب، وكثيراً ما تكون محتوية على بنود جدول أعمال روتيني لا يتطلب الكثير من العناء أو التحليل. واليوم عمل المجلس على أن يتحمل مسؤولية الجوانب الإستراتيجية لما يحدث في الجامعة (Honan, 1995). ولذلك يقوم أعضاء المجلس في يومنا هذا بتأدية المزيد من الواجبات، ومن المرجح أن يتصدوا للدفاع عن القرارات المثيرة للجدل.

ومما يفاقم تلك الظروف جميعاً، ذلك الاعتماد على موارد مالية آخذة بالانحدار. إذ تضع الولايات على نحو مطرد قيوداً على زيادة العائدات في ميزانيات الجامعات، ولا تقوم العلاوات بتغطية التكاليف الثابتة والإلزامية التي تواصل صعودها دون توقف. وكانت بعض الولايات قد خفضت حصصها، مما أجبر الكليات والجامعات على القيام باتخاذ إجراءات أساسية لخفض التكاليف، ونتيجة لذلك ارتفع الطلب على الأموال من مصادر أخرى، مما ضغط على المنح والعقود والمساهمات.

وقد تم، الإيعاز إلى الكليات والجامعات أن تفيد إلى الحد الأقصى من القليل المتاح لها من جهة، ومن ناحية أخرى، تتواصل المطالبات بالإبداع، وتستمر الدعوة إلى حرية الوصول

إلى التعليم الشامل. وتنمو الرغبة في تطوير وتقديم الملكيات الفكرية الحديثة. وفيما ازدادت تلك المطالب كلها، انكمشت الموارد، مظهرة على نحو مثير أن الطرق الجديدة للقيام بالأعمال ضرورية، إلا أن العديد من الكليات والجامعات لم تتكيف بعد مع هذه الظروف الجديدة، واضطر بعضها إلى إغلاق أبوابها.

ومن بين الكثيرين يوحي نات وباكوف وسواهما (1992) بأن الحل لتلك التحديات ربما يكمن في مقولات التخطيط الإستراتيجي، فالتخطيط الإستراتيجي طريقة محترمة للتغيير الهادف الذي جرى تطويره في القطاع الخاص. لكن كما أشار روزينر (1977) فحينما حاول الممارسون إدخاله إلى التعليم العالي والقطاع العام في أواخر السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين، كانت النتائج التي ظهرت متفاوتة. وذلك ما يدعو للأسف، حسبما ينبئنا براندت (1991)، لأن المنظمات غير التجارية المنخرطة في التخطيط الإستراتيجي تفيد منه أكثر من تلك التي لا تفعل ذلك.

مجيء التخطيط الإستراتيجي

إن الهدف المركزي لهذا الكتاب البحث في القضايا التي تواجهها الكليات والجامعات حينما تصبح مدركة لضرورة التغيير من الناحية الإستراتيجية. كما أن المقصود منه تقديم طريقة للتخطيط تركز على الميزات والحاجات الخاصة للكليات والجامعات الأمريكية (وإن كانت التطبيقات التي تتجاوز الولايات المتحدة معقولة تماماً). وتحاول أن توجز التحول الضروري لتمكين التغيير الإستراتيجي في الجامعة من الانتقال من التفكير قصير الأمد وصناعة القرار الإجرائي المضبوط تماماً، إلى التفكير الإستراتيجي. ويتطلب التفكير الإستراتيجي الالتزام باستخدام الموارد بشكل مركز، والتركيز على الأولويات في استخدامها (Dodd, 1992). وتؤدي تلك الالتزامات إلى صنع القرار الإستراتيجي، حيث يكون أولئك الذين يصنعون القرارات الرئيسة بشأن الموارد محكومين بإدراك للأولويات محدد بدقة، ويكون بمقدور العملية ذاتها أن تزيد من فعالية مخرجات القرارات (Dean and Sharfman, 1996).

ومما يؤسف له أن يؤدي الجمود إلى تفضيل الأساليب القديمة في القيام بالأعمال. ومن الناحية التقليدية، فإن المشروع الذي يوجهه المزود (Tremblay, 1992). واتخاذ قرار جامعي يستند إلى مبررات داخلية، وكل القرارات المتخذة بشأن الأكاديميين، كلها من حق أعضاء هيئة التدريس في المقام، الأول فهؤلاء هم المزودون الأساسيون. ذلك أنهم يقومون

بتصميم المنهاج، وتقديم المقررات الدراسية، والمصادقة على الكفاية بوصفها شرطاً أساسياً للشهادة العلمية. وإذا ما عارضت هيئة التدريس التغيير، فإن ذلك غالباً ما يكون عبر الإفادة من ثغرة. وبوساطة الربط بين ما يجري في الصف أو المعمل وحاجات وتوقعات العناصر من الخارج الذين لديهم مصلحة في المؤسسة، تقيم الكليات والجامعات رابطة أساسية بين البيئة الخارجية والجامعة الداخلية. ودون هذه الرابطة، ليس بمقدور أنصارها الأساسيين المساعدة في تشكيل مستقبل المؤسسة، ويخفق التخطيط الإستراتيجي لأنه يتطلب فهماً للتوقعات الخارجية وسياقها، بهدف صياغة الاستجابة الناجحة للكلية أو الجامعة، على الضغوطات التي تمارس من أجل التغيير الإستراتيجي.

التغيير الإستراتيجي

ينبئنا روزير وبينرود (1991) استناداً إلى قيامهما بالتخطيط الإستراتيجي في جامعة كاليفورنيا الحكومية بلوس أنجليس، أنَّ التغيير في التعليم العالي ينتج في المقام الأول عن ثلاثة شروط: أزمة كبيرة، أو ضغط خارجي، أو مدير قوي وبعيد النظر. ومهما يكن السبب فإن التغيير الإستراتيجي يتطلب تفكيراً ابتكارياً. ويخبرنا روتش (1988) بأن التخطيط الإستراتيجي كان ينظر إليه في جامعة غرب تكساس الحكومية بوصفه طريقة في التفكير تمثل تحديات للإبداع، وتنظيم جديد للطريقة التي ترى الأمور بها. وبرؤية الحاضر بصورة مختلفة، باستطاعة المرء أن يحلل المستقبل إلى مكوناته الأصلية، مثلما يحول الموشور الضوء إلى الأجزاء المكونة له. وهذا الضرب من المرئيات يتضمن أكثر من التفكير الاستدلالي، وينتج بحثاً حر المدى يسبر غور سيناريوهات الاحتمالات ويشجع عليها.

وعلى سبيل المثال، فإن أحد أعضاء هيئة التدريس والمخططين المشاركين في مبادرة في تكنولوجيا المعلومات لدى كلية أهلية صغيرة في شمال شرق الولايات المتحدة، أجاب العميد بالقول: «إن تجاهل التكنولوجيا لن يقلل من تأثيرها، أو يتسبب في إخفاقها أو تلاشيها، فهذا التجاهل سوف يثبت لطلبتنا المحتملين والهيئات التي تمولنا والكليات الشريكة لنا أننا من طراز قديم ومنفصلون عن الواقع. ولسوف يفضي سيناريو رفض التكنولوجيا إلى زوالنا».

يتسم التغيير الإستراتيجي بكونه عديم البنية أكثر من كونه محكم التنظيم. ويتأسس على الوقائع أكثر من الأفكار. ويرحب بالثغرات التي تتنافر مع المنطق، وتعري الإجابات الجاهزة

للعقول الكبيرة والعادية على حد سواء. ولقد أشار آكوف (1970) إلى أن التخطيط الإستراتيجي هو تغيير تم إحداثه على نحو هادف، لكي تتخذ العناصر المحللة لمستقبل غير معروف شكل سلسلة متعاقبة من العناصر، تؤدي إلى مستقبل مفضل، وتتطابق رؤيتنا للتخطيط الإستراتيجي مع هذه الرؤية.

بيد أن التفكير المبدع اللازم للقيام بذلك لا يحدث مصادفة. بل يغذيه التعلم. ومما يؤسف له أن مقدمات الممارسات التعليمية الحالية يمكن أن تقوض فعلاً هذا الجهد المبدع، وتحط من شأنه باعتباره غير ملائم للقواعد المقبولة في المجتمع الجامعي. والتعليم الرسمي مقيد بالنماذج السائدة، التي هي أمثلة لكيفية رؤيتنا للأمور وتفسيرها (Kuhn, 1962). والشروحات التي تشكل جزءاً من أساس المعرفة الحالية هي تراكم لتلك التعريفات والملخصات السابقة، التي نعتقد بأنها تفسر على نحو ملائم العالم من حولنا، وتعزز ما يحسب بأنه معرفة مقبولة.

الأسئلة الإستراتيجية الأساسية التي تواجه التعليم العالي

حينما تشرع كل مؤسسة في تقويم ظروفها، ينبغي لها أن تواجه عدة أسئلة أساسية، بعضها جوهري، ويؤدي إلى إعادة تحديد منظور إدارة المؤسسة، وما سواها طارئ ويعكس المتطلبات المتنامية للبيئة الخارجية. وتشكل الإجابات على هذه الأسئلة الأساس الذي تستند إليه كل مؤسسة في اتخاذ قرارها بشأن ما إذا كانت سوف تشترك أم لا في عملية تخطيط إستراتيجي ذات شأن، مصممة لإحداث تغيير بناء في الاستجابة لعالم متغير هي جزء منه.

1. من سيكون طلابنا؟
2. ما الذي يجب أن نقوم بتدريسه؟
3. كيف ينبغي علينا تدريسه؟
4. ما هي الكيفية التي سيتعلم بها الطلبة؟
5. ما هي حاجات المجتمع؟
6. كيف يتوقع المجتمع منا أن نلبي حاجاته؟

7. ما هو الدور الذي سوف يضطلع به التعليم؟

8. كيف سندفع ثمنه؟

إذا ما تمت الإجابة على هذه الأسئلة مباشرة وبسهولة، فمن المرجح أن ثمة نوع ما من الإدارة الإستراتيجية، بهذا الاسم أو سواه، موجود داخل الكلية أو الجامعة. ولكن إذا لم يكن بالإمكان الإجابة على هذه التساؤلات مباشرة أو بسهولة، فعندئذ تكون الكلية أو الجامعة على الأرجح متلكئة، ويتعين عليها أن تدرس الأخذ بنوع ما من نشاط التخطيط الأساسي، مثل التخطيط الإستراتيجي الذي سوف يهيئ الجامعة للتكيف مع بيئته.

1. **من سيكون طلابنا؟** يقود هذا السؤال إلى تحديد مزيج المستهلكين الذين سوف تخدمهم الكلية أو الجامعة خلال الأعوام العشر أو العشرين القادمة. حيث ستتغير، في كل جامعة تقريباً، طبيعة وبنية الهيئة الطلابية خلال الأعوام القليلة القادمة. فعلى سبيل المثال، من المرجح أن العديد من طلبة المستقبل سوف يكونون أكبر سناً وأكثر تنوعاً. ومن المحتمل أيضاً أن يكونوا ذوي توجه عالمي بدرجة أكبر، فضلاً عن كونهم يعكسون متطلبات أرباب العمل المحتملين، أكثر من معظم الطلبة «التقليديين» في يومنا هذا.

2. **ما الذي يجب أن نقوم بتدريسه؟** إذا ما كانت الهيئة الطلابية الجديدة أكبر سناً وأكثر تنوعاً ولها متطلباتها، فلسوف تكون كذلك أرفع ثقافة وأكثر غنى بالتجربة التي تجلبها إلى الصف. كذلك فمن المحتمل أن طلاباً كهؤلاء سوف يفضلون التركيز على موضوعات دراستهم الجامعية الاختصاصية، ويتركون وقتاً أقل للمقررات الدراسية العامة التي تتطلبها الآن معظم الكليات والجامعات. ومثلما تتغير فروع المعرفة للاستجابة للمعرفة المتغيرة، كذلك يجب أن يتغير جوهر الجامعة. فعلى سبيل المثال، أضحت العلوم، بما في ذلك علم الأحياء والكيمياء والفيزياء وعلم النفس وعلم الاجتماع، أكثر تخصصاً، مما يثير مسألة ما إذا كانت المؤسسة تستطيع ـ أو يجب عليها ـ أن تحافظ على الاتساع في عروضها، أو أن تركز مواردها على أعمال ملائمة واختصاصات معينة.

3. **كيف ينبغي علينا تدريسه؟** تواصل الدراسات تبيان أن إلقاء المحاضرات ليس على الدوام الطريقة الأفضل لنقل المعرفة (Guskin, 1994; chickring and Gamson, 1991). ومع

التحسينات في التكنولوجيا، ينبغي لصف المستقبل أن يكون مختلفاً بشكل كبير عن صف اليوم. ولسوف يتوقع الطلبة المتقدمون تكنولوجياً الذين يتهيئون لعالم تكنولوجي أن تعكس أساليب التدريس والتعلم العالم الذي هم على وشك الدخول فيه.

4. **ما هي الكيفية التي يتعلم بها الطلبة؟** إن الإجابة، من جديد، هي التكنولوجيا ويتحدث الناشرون عن تفريد الكتب المدرسية [مراعاة الفروق الفردية] وجعلها متاحة بالاتصال المباشر (on-line) عبر الإنترنت ولقد قام أحد المؤلفين مؤخراً بمراجعة كتاب مدرسي بأكمله، ومعه شريط سينمائي موجز ووحدة تعليم قياسية (موديول) شاملة، ووضعها كلها على قرص مدمج واحد. كذلك يجب أن يتم توسيع التعلم بالخبرة عبر تقنيات تتيح للطلبة أن يتعلموا في بيئة محلية وإقليمية ووطنية ودولية وما بين النجوم أيضاً. ولسوف يكون التعلم عبر التقنيات الجماعية أكثر انتشاراً، وسيحتاج أساتذة الجامعة إلى أن يتلقوا التدريب والتأهيل ليصبحوا أكثر قدرة على توجيه التعليم في تلك البيئات. وستتغير بنى التقويم والمكافأة أيضاً، بسبب انبثاق معايير جديدة لقياس التعلم.

5. **ما هي متطلبات المجتمع؟** يستهل هذا السؤال عملية تحديد سياق التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين. ومن الجلي أن عصر المعلومات سوف يتطلب ارتباطاً وثيقاً ومستمراً مدى الحياة بميسري التعلم، ولا يستطيع هؤلاء الميسرون توقع أو توفير كل ما يحتاج إليه المتعلم طوال الحياة، لكن بمقدورهم أن يكونوا بمثابة البوابة التي يعبرون منها.

6. **كيف يتوقع المجتمع منا أن نلبي حاجاته؟** يختبر هذا السؤال الصلة بين قاعدة المعرفة الموجودة ضمن المؤسسة والتوقعات الخارجية. وإن الاستقلال التاريخي للكليات والجامعات عن السلطة المجتمعية، والدور الذي تضطلع به الجامعات بوصفها مستودعات للمعرفة، جعل من الممكن للجامعة باعتبارها المزود أن تكون القائد في تحديد وتشكيل ما سوف يتم تقديمه، وبناء عليه ما قد يتم استهلاكه. ولكن تكيف المجتمع مع هذه العلاقة أخذ يقل، وخاصة حينما يدفع الطلبة المستهلكون مقداراً أكبر من تكلفة تعليمهم. ولا يمكن لاستجابة ملائمة أن تظهر للعيان إن لم تقم المؤسسة بإجراء تحليل نقدي لمتطلبات المجتمع، وحاجاته، وقدرة المؤسسة على تلبيتها. وبما أن الاندفاعة المركزية للتخطيط

الإستراتيجي تتجه نحو المواءمة بين المؤسسة وبيئتها، فمن الأهمية بمكان أن تفهم الكليات والجامعات تلك البيئة.

7. **ما هو الدور الذي سيضطلع به التعلم؟** سوف يكون التعلم الوسيلة الأساسية لنجاح الأفراد في المجتمع فأولئك الذين يتعلمون سوف ينجحون. وأما أولئك الذين يقصرون عن ذلك فسوف يتقهقرون.

8. **كيف سندفع ثمنه؟** تواصل تكاليف التعليم العالي في الارتفاع. وأدت التوجهات الوطنية تاريخياً إلى زيادة رواتب أعضاء هيئة التدريس والموظفين والإداريين، وخاصة في فروع المعرفة المهنية (Tully, 1995). ولكي تتمكن الكليات والجامعات من منافسة المؤسسات الأخرى، فيما يتصل بالحصول على خدمات أعضاء في هيئة التدريس ذوي خبرة متميزة، يتعين على هذه الكليات والجامعات أن تجاري معايير الأجور الوطنية، أو أن تقبل بما هو أقل من المرشحين الأفضل للوظائف الشاغرة. علاوة على ذلك، فإن مما يعرقل تلبية هذه الحاجة، حصر أو تضييق التكاليف، بالإضافة إلى الضغوط من أجل الكفاية والمسؤولية والمحاسبة. وبقدر ما تتبدل المطالب التعليمية، تواجه مؤسسات التعليم العالي التحديات لإيجاد موارد لتمويل هذه التغييرات

الوقت المناسب للاختيار

تشير الأسئلة الثمانية التي طرحناها للتو، إلى عدة أسباب تدفعنا لممارسة التخطيط الإستراتيجي. لكن ثمة قوى أخرى لها دورها أيضاً. وإزاء هذا كله، فإن التكيف الفعال يشتمل على إعادة المواءمة بين الكلية أو الجامعة وبيئتها الناشئة. وبتشبث التعليم العالي بحقائق التغيير، تغدو كلمات مثل «إعادة الهيكلة» و«إعادة التوجيه» و«الإصلاح» مفهومة. بيد أنه بصرف النظر عن اللغة المنمقة للتغيير، فإن ما تقوم به المؤسسة وكيفية قيامها بذلك لم يعد بالإمكان أن يترك للتقاليد أو المصادفة. والأمر الجوهري أن يتم التركيز ثانية على أفضل ما تقوم به الكلية أو الجامعة و أن تجعل ذلك التركيز متناسباً مع الفرص والتحديات المنبثقة عن المجتمع الكبير. وفيما تتغير الكليات والجامعات إستراتيجياً، فإنها تكتسب فهماً للذات أفضل وترسم خطة للتعريف بالطريق الذي اختطته لنفسها يرجح أن يقيض لها النجاح. وتتشارك مع الجمهور في

الداخل والخارج، وتشدد على فروع المعرفة والخبرة التي تحسن استخدام ما لديها من نقاط قوة وقدرات فريدة.

بعض التعريفات

توجد اللغة الاصطلاحية في معظم فروع المعرفة، والدراسة العامة للتخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية ليست استثناء. ومما يؤسف له، أنه حتى في أدبيات التخطيط الإستراتيجي والإدارة الاستراتجية يختلف استخدام العديد من المصطلحات تلك، بين العديد من الكتّاب في هذا المجال. وقبل أن نشرع في مناقشة أكثر واقعية فيما يتصل بالتخطيط الإستراتيجي وكيفية تطوره ضمن الكليات والجامعات، سوف نطور هنا بعض التعريفات المحددة لعدد من المصطلحات التي نستخدمها طوال بقية هذا الكتاب.

المواءمة: إدراك واستغلال المعرفة المتصلة بنقاط القوة والضعف لدى إحدى المؤسسات، والفرص المتاحة لها، والأخطار التي تواجهها للوصول إلى تحقيق الانسجام بين المؤسسة والبيئة، والتوازن الديناميكي في المجال الحيوي للمؤسسة وبيئتها.

البيئة: نظام حيوي سياسي واجتماعي واقتصادي وتكنولوجي وتعليمي، داخل وخارج المؤسسة على حد سواء، والتي تقع ضمنه الكلية أو الجامعة

إستراتيجي: كل ما يتصل بالعلاقة بين المؤسسة وبيئتها.

اتخاذ القرار الإستراتيجي: القيام بالاختيار الأمثل، أو الاختيار الذي يلائم على أحسن وجه متطلبات الخطة الإستراتيجية أو الإدارة الإستراتيجية للمؤسسة.

التعلم الإستراتيجي: العملية المؤسساتية للتعلم من النجاحات والإخفاقات، بهدف اطلاع المؤسسة إبان المراحل اللاحقة لعملية التخطيط الإستراتيجي أو الإدارة الإستراتيجية.

الإدارة الإستراتيجية: التأكيد على أن اهتمام المؤسسة وبؤرة تركيزها يتم تطبيقها للحفاظ على مواءمة أمثل مع البيئة.

التخطيط الإستراتيجي: العملية الرسمية المصممة لمساعدة إحدى المنظمات في تحديد أفضل مواءمة مع عناصر بيئتها الأكثر أهمية والمحافظة عليها.

التفكير الإستراتيجي: تنظيم الخيارات عبر عملية انفتاح التفكير المؤسساتي، أمام سلسلة من البدائل والقرارات التي تحدد أفضل تناسب بين المؤسسة ومواردها وبيئتها.

الإستراتيجية: طريقة عمل وتوجيه متفق عليها، تغير العلاقة أو تحافظ على المواءمة التي تساعد في ضمان علاقة أفضل بين المؤسسة وبيئتها.

الفصل 2

لماذا تحتاج الجامعة للتخطيط الإستراتيجي

تعمل معظم مجالات التعليم العالي التي تتعرض للهجوم حالياً وفقاً للتقاليد والقيم التي تطورت خلال عدة قرون. ويبحث هذا الفصل في المراحل التي مر بها التعليم العالي خلال سنوات التطوير تلك. وينبغي لهذه النظرة الشاملة أن تفيد المخططين الإستراتيجيين في فهم العديد من المعتقدات، التي تحكم كيفية وعي الكليات والجامعات لنفسها، وكيف تتخذ هذه المؤسسات مواقعها بالنسبة إلى المجتمع المتغير.

فهمنا للمكان الذي أتينا منه يفيدنا في معرفة أين نحن الآن

تعد نزعة الجامعة إلى الانعطاف إلى الداخل والعمل بصورة مستقلة عن البيئة الخارجية مشكلة ذات أصول عديدة. ذلك أن التعليم في الولايات المتحدة متجذر في الجهود الخاصة الدينية أساساً، أو تلك المتصلة بالكنيسة. وتمثل هارفارد وسواها من الرواد من القطاع الخاص هذا المنشأ. فقد انبثقت الجامعات الحكومية في المقام الأول بموجب قانون موريل لعام 1862، ذلك التشريع الوطني المشهور الذي منح الأراضي الفيدرالية إلى الولاياتن لإنشاء الجامعات الحكومية لتشجيع التعليم الحر و العملي (Eddy, 1963). ولقد ضاهت تلك المؤسسات [نظيراتها] الخاصة، كذلك أشار كلينتشي (1994) إلى أنه بسبب من تجذر الجامعة في هذه الأصول، فهي بمعزل عن الدولة العلمانية. أضف إلى ذلك بنية تقليدية من القرون الوسطى مع غطاء من التعديل الأول للدستور لحماية حرية التعبير ـ ذلك المبدأ الفريد بالنسبة للولايات المتحدة ـ وميل إلى العزلة يعدمنطقياً وجلياً على حد سواء.

وإحدى المجالات الأكثر حساسية هي وجود التثبيت في الخدمة واستخدامه ضمن الجامعة. فبالنسبة لمعظم الأكاديميين، يعتبر التثبيت الغطاء لنيل حماية التعديل الأول. وما أن هيمنت

الحماية وحررت الأكاديميين من جمود العقيدة الدينية، حتى كان ثمة حاجة لتوفير الحماية ضمن الجامعة، بحيث يمكن لحرية التعبير عن الأفكار أن تحدث دون الخشية من الثواب والعقاب (Sowell, 1993). وبحلول الضغوط السياسية العلمانية محل تلك الدينية، نجحت الجامعات في أن تبرهن بأن الحرية الأكاديمية تتطلب الحماية التي توفرها وظيفة مدى الحياة، لضمان أن الخارجين على الكنيسة الانجليكانية سوف لن يعاقبوا بفقدان وظائفهم لتعبيرهم عن أفكار قد تكون مثيرة للجدل.

إن اتحاد الأصول الطائفية، وتقاليد القرون الوسطى، والإخلاص لحرية الكلام والتعبير، وأمن الوظيفة المستمد من التثبيت، قد حفظت الجامعة من التطفل غير المرغوب فيه والضار. وفي الوقت ذاته، أفادت هذه الحمايات المهمة في عزلها عن القوى الخارجية. ولقد أتيح لهذه الاستقلالية الناتجة عن التثبيت في الخدمة أن تزدهر طالما كان الجمهور راضياً عن الدور الذي يضطلع به التعليم العالي وإسهاماته، وخاصة التعليم العالي الحكومي، لكن هذا تغير حينما بدا أن الولايات المتحدة أخذت تفقد ميزتها التنافسية الوطنية، وعندما بدأت ولايات عديدة تشعر بضغط الانكماش في النشاط الاقتصادي (Daly, 1994).

لقد تم تحدي رابطة الثقة هذه حالياً في غمرة إعادة هيكلة الاقتصاد، وتعاظم مقاومة الجمهور لفرض المزيد من الضرائب من أجل دعم التعليم العالي (Marshall and Palca, 1992). فيما أدى كسر هذه الثقة العامة إلى مخصصات مخفضة ومصاعب للتثبيت، بينما ظلت الجامعة محمية إلى حد بعيد ضمن إطار ممارساتها التقليدية، ومنعزلة عن تلك القوى الخارجية، وقاوم العديد من أعضاء هيئة التدريس التغيير، وتمسكوا باعتقادهم بأنهم يشغلون موقعاً مأموناً، وملزمون بالسعي من أجل تحقيق الجودة باعتبارهم مزودي المعرفة من ذوي الاختصاص، دون الاهتمام بكون هذه المعتقدات قد تتعارض مع توقعات الجمهور.

البيئة في طور التحول

يختلف عالم التعليم العالي، اليوم، عن العالم الذي نشأ فيه. وفي حين أن هذا قد يبدو مبتذلاً، فإنه صحيح بطريقة واقعية ومهمة. فالتغيير اليوم ليس خياراً لإحدى الكليات أو الجامعات، بل إنه ضرورة. فقد تغير الطلبة، وتغيرت حاجاتهم، وتغير المجتمع، وتغيرت الأعمال، وتغيرت

الحكومة، كما حدث في نسيج الحياة الدولية. وخلال العقد الممتد بين 1983-1993 ازداد عدد الطلبة الذين تتجاوز أعمارهم الخامسة والثلاثين بنسبة 83% (Hussar, 1995, p.4). وإبان المدة ذاتها، ازداد عدد النساء اللواتي يرتدن الكليات بنسبة 27%. وبينما تدنى عدد الطلبة المسجلين ممن بلغوا سن الرشد، أو كان مستقراً في بداية التسعينيات من القرن العشرين، فإن عددهم قد ازداد منذ ذلك الحين (Carter, and Wilson, 1995, p.3). وخلال التسعينيات من القرن العشرين، تمت إعادة هيكلة أعمال الولايات المتحدة لتحسين قدرتها التنافسية في السوق العالمية. فبإمكاننا بلوغ بريتوريا بسهولة بلوغنا بيوريا. وبناء على ذلك، غدت الكليات والجامعات مطالبة، إن لم نقل مجبرة، على أن تعيد مواءمة أدوارها للتوافق مع العصر الجديد هذا. فتزايد التفاتها إلى التخطيط الإستراتيجي ليكون عوناً لها في تحقيق ذلك، لأنها اكتشفت أن الموارد التقليدية وأساليب التخطيط التقليدية لم تعد فعالة.

ومما هو جدير بالذكر، أيضاً، أن الزراعة الخارجية والحاجات الاجتماعية الريفية أدت إلى مبادرة منح الأراضي الوقفية التي أنتجت الجامعة الحكومية في القرن التاسع عشر (Veysey, 1965). كما أدت الحرب العالمية الثانية وقانون شرعه الحقوق GI Bill، بالإضافة إلى سبوتنيك إلى ظهور العلوم العظيمة في القرن العشرين، وإيجاد الحافز لنمو الجامعات الكبرى التي تعنى بالبحث العلمي في يومنا هذا. ويبدو أن للمطالبات الحالية بالتغيير قوة مساوية تدفع من أجل تشكيل التعليم العالي في بداية القرن الحادي والعشرين. وتشتمل تلك القوى على خفض تكلفة التعليم، واختصار الزمن المطلوب لإتمام الشهادة العلمية الجامعية، ووضع المناهج التعليمية من أجل المنافسة العالمية في العقود القادمة من الزمن.

التغيير والجامعة

يترافق التغيير مع أفكار ومفردات جديدة. فالمسؤولية والكفاية والتخطيط هي من بين الكلمات المثيرة، المتسللة على نحو مطرد من العالم الخارجي، إلى الاتجاه السائد في النقاشات الدائرة بشأن الكليات والجامعات في الوقت الراهن. ويتحتم على الجامعة أن تتكيف مع ما يجري في عالم تمسك المنافسة العالمية فيه بمفتاح النجاح. وإذا لم يكن خريجو الكلية والجامعة قادرين على التحدث بلغات ذلك السوق وثقافاته، أو إذا كانوا يفتقرون إلى المهارات لتعاطي التجارة فيها على نحو فعال، فلسوف يجد اقتصاد الولايات المتحدة ومجتمعها مصادر أخرى لهذه الموهبة.

إضافة إلى ذلك، فلربما يواصل الدعم التقليدي للتعليم العالي في تآكله. وذلك لأن الجامعة هي المخزن للمعرفة الواسعة الغابرة والمبتكرة للمعرفة الحديثة، و تكيفها مع تلك القوى أمر مهم. ومن شأن الكثير من التغيير غير الموجه أن يضعف إلى حد بعيد ما يعتبر ـ وهذا أمر قابل للأخذ والرد ـ أفضل نظام للتعليم العالي في العالم. وبعد كل شيء، فإن عدد ذوي العقول الأفضل في البلدان الأخرى الذين يأتون إلى هنا للدراسة، أكبر ممن نقوم بإيفادهم إلى الخارج، لا سيما في مستوى الدراسات العليا. (Pickert, 1992). وقد يفضي الافتقار إلى التغيير المراعي لحقوق الآخرين ومشاعرهم، إلى تكيف غير مناسب ويقوض جودة جامعاتنا.

لقد جاءت قيادة الولايات المتحدة العالمية الحالية للتعليم العالي في العلوم البحثية والطب وسواها من المهن والمجالات، عن تكيف المعرفة الغابرة مع المجالات الحديثة للبحث والاستقصاء. وتبدو عملية التغيير الضخمة والمركزة المبنية على تفوق الماضي والحاضر طريقة معقولة لتجديد الجامعات في علاقة محددة حديثاً ومنسجمة مع العالم المتغير.

دخول عصر المعلومات

إن النماذج السائدة المستخدمة حالياً في التعليم العالي هي نماذج للتفكير، نشأت في مجتمعات أسبق، ألا وهي المجتمعات التي أنتجت البضائع. وهذا ما جعلها تخفق في المجتمعات الناشئة، التي تنتج أساساً المعلومات والأفكار. مثلاً، من المرجح، أن خريجي كليات إدارة الأعمال المدربين على ممارسات الأعمال التقليدية المفيدة للبضائع المصنعة، لن يكونوا ماهرين في استخدام التكنولوجيا، التي يمكن أن تزودهم بالمعرفة التي سوف يحتاجون إليها ليتفاعلوا مع عصر المعلومات (Luft and Noll, 1993)، ولن يكونوا حاذقين كما ينبغي في اللغات والثقافات الأخرى (Philpott, 1994) كما قد لا تكون لديهم القدرة على المنافسة (في الاقتصاد العالمي). والنظام التعليمي الحالي متجذر في النسيج الاقتصادي الاجتماعي لمجتمع الولايات المتحدة، إذ إن التعليم يفيد العقل، ويدرب المرء، في الوقت ذاته، ليؤدي وظيفته في المجتمع. ولذلك يتعين علينا ألا نتفاجأ بأن النماذج التي توجه التعليم قد وصلتنا من عصر أسبق. وألا ننسى أن هورس مان قد أنشأ التعليم الحكومي عبر ما كان يعرف بـ «مدارس العامة» قبل ما يزيد على قرن من الزمن (Hinsdale, 1898). وجاء إصلاح جون ديوي لمقاربة مان في التعليم في مطلع القرن العشرين (French, 1964). وقد تطور التعليم العالي في فترات فاصلة مشابهة من

تأسيس هارفارد إلى قيام الجامعة التي تعنى بالبحث العلمي. ونشأت نماذج الاكتشاف والتعلم هذه، وتطورت في العصر الصناعي حين كان التشديد منصباً على إنتاج البضائع. واليوم انتقل التشديد إلى إنتاج الأفكار والمعلومات، بمساعدة تكنولوجيا سريعة التغير.

وكمثال توضيحي، أجرى كل من كيجير وغاو (1994) دراسة أشارت إلى أن النموذج القديم لنقل المعرفة ليس فعالاً في الصف الحديث بقدر فعالية نماذج تيسير التعلم التي يتفاعل الطلبة فيها مع المعرفة المقدمة إليهم. وإننا جميعاً نألف هذا السيناريو فاستخدام الحواسيب في كافة أرجاء المدينة الجامعية يتضاعف بصورة أسرع من الأرنب الذي يضرب به المثل في السرعة.

وبشكل عام، على أي حال، فقد كافحت المؤسسات الأكاديمية من أجل أن تتأقلم، إلا أن القيادة الحقيقية في تكنولوجيا الاتصالات تأتي من خارج الأسوار الأكاديمية. مثلاً، نشر عدد حديث من مجلة أسبوع الأعمال Business Week (Byrne, 1995) مقالة حول «المدارس الافتراضية الفئة ب». وقد أبرزت المقالة عشرين مؤسسة حول العالم تقدم التعليم الراقي إلى أعمال الزبائن عبر استخدام تكنولوجيا المعلومات. وتتراوح عائداتها بين أربعة ملايين دولار أمريكي وما يزيد على ثلاثين مليون دولار. كذلك فقد تم إبراز تسع كليات لإدارة الأعمال تقدم التعليم عبر الأقمار الصناعية، لإدراكها الحاجة إلى اتخاذ موقع عالمي لها.

هذا مثال واحد وحسب، على الفجوة المتنامية بين ما يريده الجمهور وما يوفره التعليم، وهي فجوة تزيد من انفصال الجمهور عن التعليم الحكومي. وفيما يقترب هذا القرن [العشرين] من نهايته، يعتقد الكثيرون بأن التعليم الحكومي في الولايات المتحدة آخذ بالانحدار.

الاستجابة للتغيير الخارجي

يتم الترويج لانحدار التعليم العالي بالفكرة السائدة بأن خريجي الكليات لا يجيدون الكتابة أو التفكير النقدي (Candy and Crebert, 1991). وتنزع هذه الانتقادات وسواها إلى أن تكون مشتملة على حكايات ونوادر. ومع ذلك فإن تأثيرها التراكمي يظهر في إدراك تناقص الجودة لدى خريجي الكليات، أو أن الخريجين عاجزون على نحو مطرد عن القفز مباشرة إلى مكان العمل. وهذا الإدراك ناتج على الأغلب عن تخلف التغيير في التعليم العالي عن توقعات الجمهور، كما يربكه واقع

قيام الشركات بتقليص عدد العاملين لديها، واختفاء معظم وظائف الإدارة المتوسطة (التي تشكل الأرضية الخصبة لاستخدام العديد من خريجينا). وغالباً ما يتنافس خريجو الصفوف الخمسة أو الستة الأخيرة فيما بينهم، ومع آبائهم في كثير من الأحيان، للحصول على الوظائف ذاتها.

ومما يؤسف له، أن التعليم العالي الحديث يستند إلى فروع المعرفة، وموجه نحو المزيد من التخصص أيضاً. وفيما كان هناك عادة بيولوجيون وحسب، نجد الآن متخصصون في كل من البيولوجيا المجهرية، والتكنولوجيا الحيوية الجزيئية، وبيولوجيا الحياة البرية، والكيمياء الحيوية، وعلم الفيزياء الحيوية. وهذه الاختصاصات المتنامية تغير الممارسات التقليدية، وتحدد من جديد نماذج التفكير والتعلم التي نألفها ونقبلها. وحينما تصبح المعرفة أشد تعقيداً، يزداد التخصص إلى درجة بلوغ مرحلة ينظر الجمهور فيها إلى هذا الانتشار على أنه يخدم متطلبات الجامعة، ولكن لا معنى له في حياتهم إلى حد بعيد. وقد بلغ الأمر بالخريجين أنهم ما يزالون يخرجون من فروع المعرفة التي تضمنها أساليب التفكير التقليدية، (ينظر إلى بعضها على أنها مقصورة على فئة قليلة أو ضيقة)، ويدخلون وظائف تتبدل بأسرع من إعدادهم لتلك الوظائف، وهذا ما يجعل الصورة المنطبعة في الذهن عن الجودة المتناقصة تتحول إلى شيء مادي محسوس.

ينبئنا لوفيت (1996) بأن العديد من مظاهر نظام التعليم العالي الحالي هي من نتاج العصر الصناعي. ففي العصر الصناعي، أنتجت الجامعات نخب الأعمال التي قامت ببناء اقتصاد الولايات المتحدة على ظهور أولئك الأقل تعليماً الذين كانوا يعملون على خطوط الإنتاج. ومع تبدل الاقتصاد الآن من إنتاج البضائع إلى معالجة المعلومات، تنتج المدارس العامة والتعليم العالي عمالاً مدربين بصورة تقليدية، وغير معتادين على التفكير النقدي، أو إتقان الكتابة باللغات التي يتطلبها اقتصاد حديث قادر على المنافسة عالمياً (Kenny, 1993). علاوة على ذلك، فإن النكسة التي تعرض لها الاقتصاد الأمريكي في الثمانينيات من القرن العشرين، قد أصابت الدعم الأوسع للتعليم من جانب عامة الناس(Marshall and Palca, 1992). وبما أن أعداد الذين تخرجوا من الكليات كانت أكبر من أي وقت مضى في تاريخنا، فإن العديد من المجموعات المتنامية من الناقدين كانوا خريجي الكليات والجامعات التي ينتقدونها.

نماذج التغيير الخارجية

لقد خلف انبعاث الاقتصاد الأمريكي أدوات يعتقد عالم الأعمال بأنها السبب وراء نجاحاته الجديدة. وهذه تشتمل على مفاهيم مثل: «تقليص عدد العاملين»، أو «إعادة الهيكلة»، أو «إعادة

التوجيه»، أو «تقليل الهرمية»، أو «الشركات المعدلة» لتتناسب مع «السوق الملائمة» (Ehrlich, 1995). وفي قلب هذا الضرب من التفكير تكمن تلك الفكرة القائلة بأن بمقدور إحدى المنظمات إعادة تنظيم نفسها من جديد، والانتقال من منطقة لأخرى بسرعة، في الوقت الذي تتغير فيه سوقها على نحو سريع. وبإمكانها القيام بذلك إذا ما أصدرت بياناً إستراتيجياً مفصلاً بطبيعة التغييرات الجارية، وقدرت ما لديها من نقاط قوة وقدرات فريدة، وجعلت تلك القدرات متلائمة مع ما تقدمه نقاط القوة من فرص.

يعتقد بعضهم أن إستراتيجيات الأعمال هذه قابلة للتحويل إلى التعليم العالي. ويجادلون، أيضاً: أليس التعليم صناعة خدمية؟ ومع ذلك فإن هذه النظرة تجري بعكس النظرة السائدة لدى العديد ممن هم داخل المؤسسة الأكاديمية. حيث ينظر هنا إلى التعليم بوصفه مسألة جودة. ولماذا يتحتم على الكليات والجامعات أن تغير أسلوبها في القيام بأعمالها؟ علينا ألا ننسى أن التعليم العالي هو الذي جعل الولايات المتحدة الأولى في عالم الأشياء والأفكار، وأليس من الأفضل البقاء مع الممارسات التي أبدعت هذه الجودة وتلك المكانة في المقام الأول؟ علاوة على ذلك، ينظر الكثيرون إلى الجامعة بوصفها مخزن المعرفة الراسخة، والحافظة لحكمة العصور. إضافة إلى ذلك، يذهب الكثيرون إلى القول رغم معارضة الآخرين بأن لدى الكليات والجامعات التزاماً بالمحافظة على تنامي العقل البشري من أجل الجنس البشري. وفي حين أن لهذه الرؤى ميزاتها، فقد أثبتت أنها غير مفيدة على نحو خاص في مواجهة النقد المتنامي للتعليم.

لقد حدث تغير جوهري. وثمة مقدار ضخم من المعرفة أصبح متاحاً لأي إنسان مرتبط بالتوصيلات البين شبكية الرقمية الواسعة للإنترنت وشبكة الوب العالمية. إذ لم تعد الكليات والجامعات حارسة للبوابات، ولم تعد تملك الطريق الوحيد لابتكار المعلومات ونشرها، ناهيكم عن التعلم منها.

تبديد الواضح

يتناول قدر كبير من التعليم الأمور النظرية والمعقدة. ولذلك، لن تأتي الإجابات بيسر، إذا ما أتت بأي حال. ففي عصر المعلومات، تغيرت المعرفة والاكتشاف بطريقة مهمة ومستحدثة. وعوضاً عن أن ينتج الاكتشاف عن حادثة واحدة (يوريكا أي وجدتها)، كثيراً ما ينتج الاكتشاف حالياً عن

تراكم أجزاء صغيرة من المعلومات، في أثناء إجراء الكثير من التجارب المشتملة على مساهمة عقول كثيرة. وفي بعض الحالات، قد يحدث الاكتشاف دون مشاهدة الكينونة المكتشفة.

ففي الفيزياء، مثلاً، احتاج اكتشاف وفهم الكواركات quarks (وهي من أجزاء الذرة المكونة لجوهر المادة) عقدين من الزمن، واستلزم 420 عالماً (Broad, 1994). ولم يكن باستطاعة أي من هؤلاء العلماء أن يعيش طويلاً بحيث ينجز ذلك وحده. والأهم من ذلك، أن هذا الاكتشاف والمعرفة التي أوجدها قد تم تحقيقهما عبر إقامة الحجة المقنعة، وليس دخان البندقية. بينما تقليدياً، كان البرهان يتطلب تعيين الواقعة الفريدة.

لتوسيع هذا المثال، نتناول حالة موقع الكواركات، التي يعتقد بأنها زالت نهائياً بعد ما وجدت لأقل من جزء من مليار جزء من الثانية إبان «الانفجار الكوني الكبير» (Broad, 1994). ولم تشاهد قط. وكل ما تم ملاحظته الفلزات التي تلت وجودها. في العلم، حيث الدليل المحكم يؤيد الاكتشاف وتعريف الحقيقة لاحقاً، تغدو الحقيقة مسألة كشف النقاب عن رجحان الدليل، وليس بالأحرى اكتشاف ماهية الواقعة الفريدة. ويقدم هذا معياراً جديداً للبرهان، ذلك أنه برهان يتم دون الشيء المبرهن عليه. وهذا مؤداه في بعض الحالات أن اكتساب المعرفة قد تغير من ملاحظة الواقعة المرئية التي يمكن إثباتها، إلى تحديد الوزن المقنع للدليل الذي تم جمعه من خلال العديد من الوقائع. هنا يكون البرهان معتمداً قليلاً على ما نلاحظه، وكثيراً على ما نتفق عليه. وهكذا، تغدو المعرفة عبر المفاوضات أساساً لما بعد كوبرنيكوس للبرهنة والفهم الإنساني. إن مزج هذا «البحث العلمي الجديد» مع الشبكات الموجودة في كل مكان للمشاركة في البرهان وإجراء الحوار، وتغير طبيعة المؤسسة الأكاديمية باعتبارها مجتمعاً من العلماء. يحتم على المرء أن يأخذ هذه الظروف بالحسبان عند شروعه في تطوير القدرة على التفكير بصورة إستراتيجية بشأن البرمجة الأكاديمية و الاتجاه الذي يسير إليه التعليم العالي.

ومؤدى القول من هذا كله أن الواضح لم يعد هو الحقيقة. والمعرفة في الأقل مسألة اعتماد على الألمعية الشخصية، وفي الأكثر موهبة جامعة للعقول، وفروع المعرفة المنهمكة في دراسة المشكلات وتمحيص التفاهمات الذاتية المتبادلة. ففي هذا العالم، أخذت تضيق فروع المعرفة التقليدية. وإن حكمة الكثيرين ذات أهمية تعادل ألمعية القليلين، وفي الوقت الذي يقل فيه اعتبار المدرسين كينابيع الحكمة يزداد كونهم موجهين ومدربين يحفزون على التعلم أكثر مما يهيمنون

عليه. وكما عبر عن ذلك أحد عمداء الفنون والعلوم، فإن المدرس هو بدرجة أقل «الحكيم على المسرح» وبدرجة أكبر «المرشد الواقف جانباً».

الحاجة إلى نوع مختلف من التعليم العالي

إذا كان الأمر كذلك، فإن الطلبة لم يعودوا أوعية سلبية لحكمة أساتذتهم (Kenber&Gow, 1994). وعليهم بصورة مطردة التصرف بوصفهم شركاء في الحوار الذي تتطلبه الذاتية المتبادلة. ومن شأن التكنولوجيا تيسير ذلك الحوار الضروري. والتعليم العالي في طور التحول من نموذج الوقت المستقطع إلى نموذج التعلم المستمر (Dolence &Norris, 1994).

إننا الآن قادرون على وضع الكتاب المدرسي، الذي يدرس في الصف جنباً إلى جنب مع قرص مرن بمحاضرات المقرر الدراسي، في مكتبة الجامعة المألوفة أو حتى على موقع الجامعة في شبكة الانترنت. ومع الحواسيب الشخصية، يمكن أن تصبح غرفة الطالب أو حاسوب الردهة في سكن الطلاب «الصف الدراسي الأول»، حيث يتم نقل وإرسال المعلومات الأساسية. وحيثما يحدث ذلك، يمكن للصف العادي أن يتحول بسهولة أكبر من كونه مكاناً أولياً لنقل المعلومات، ليغدو مكاناً تحل فيه المشكلات وتختبر الأفكار. وكما هي الحال في الدراسات العليا، يمكن للبحث العلمي أن يدفع التعلم إلى الأمام في وقت أبكر من العملية، وذلك باشتراك أعضاء الهيئة التدريسية في البحث والتدقيق والاكتشاف مع الطلبة عبر مشروعات مشتركة. وتشجع تلك التجارب التعلم من خلال وسائل فعالة مثل المحاكاة التمثيلية، أو التجارب، أو الإقامة مدة التدريب، أو البرمجيات الموضحة. وبمقدورها أن توسع الفهم، مثلما بإمكان البحث والتدقيق أن يقود الطلبة إلى «إزالة الغطاء» عن مواهبهم وفهمهم.

وكما أشار كيمبر وغاو (1994) أيضاً، ففي هذا الصف الدراسي، من المستبعد أن يفي بالغرض ذلك التدريس الذي ينقل بوساطة المحاضرات معرفة من الدرجة الثانية، ومرة أخرى، يمكن للتقاليد والعادات أن تمنع التغيير. واليوم، علينا ألا نتجاهل المصفوفات الاقتصادية للتعليم العالي ذلك أن النموذج المحدد بالصف الدراسي، والمقرر الدراسي، الساعات المعتمدة، ووقت الدوام المطلوب إنما هو عائق ضخم.

إطلاق العنان للممكن

لاحظ كلارك كير (1982) ذات مرة بأن الاختبار الأساسي للجامعة الحديثة في الولايات المتحدة هو مدى قدرتها على التكيف مع الاحتمالات الجديدة المهمة بحكمة وسرعة. فالمجازفة، وليس التكرار هي التي تدفع هذا الوضع الفعال. بيد أن هكذا تعلم، يمكن أن يتعارض بسهولة مع أعراف الممارسة الأكاديمية. وبينما يكون الباحث مدفوعاً، كنشاط فكري، لتحدي النماذج السائدة المستخدمة، فإن الباحث الممارس مقيد، كذلك، بالتقاليد والنماذج السائدة المستخدمة (Kuhn, 1962).

يمكن رؤية مثل هذه الصلة السرية بالماضي، في الأدبيات أو المبادئ المقررة أو مناهج البحث في الجامعة. وبينما يكون دافع العقل هو البحث والتدقيق، فإن النزعة المهنية تدفع إلى الالتزام بالنظام. وهكذا، فالارتباط بممارسه معتقد تقليدي يضعف الصلة بتحدياته.

عقائد التغيير الأكاديمي

يطرح آدام أوربانسكي المسألة بصورة أفضل: «إذا ما قمت دائماً بما كنت تقوم به دوماً، فلسوف تحصل دائماً على ما كنت تحصل عليه دوماً». (Chaffee and Sherr, 1992). كما يُزعم بأن آينشتاين قد قام بصياغة ذلك بصورة أكثر أناقة، إن المشكلات المهمة التي لدينا لا يمكن أن تحل بمستوى التفكير ذاته الذي أوجدها. والتكرار مفيد، لكن لا سبيل إلى اجتناب المجازفة والتجريب العلمي في دار التعلم. ولكل كلية وجامعة تقاليدها الخاصة بها ومحيطها وشخصيتها. ولكن في أوقات التغيير والتحدي، من المرجح أن تتقدم تلك المؤسسات التي تتكيف بوسائل راسخة، بفضل ما تتمتع به من قوة وطبيعة وسمعة أكثر من تلك التي لا تفعل ذلك.

الأمر المهم للتغير الإستراتيجي أن يكون راسخاً، فكما ترسخ الشخصية الإنسان، كذلك يفعل إدراك الهدف. والتفرد يوطد المؤسسات في استجابتها للتوقعات الخارجية. بيد أنه في التعليم العالي، أدى انتصار العلم بعد الحرب العالمية الثانية بالعديد من الجامعات إلى التخلي عن طابعها المميز، لتحاكي طابع الجامعة البحثية. وازداد عدد المؤسسات التي تمنح درجة الدكتوراه، وبدلت العديد من الكليات أسماءها لتغدو «جامعة...»، وساد الكفاح من أجل التماثل. وهرولت الجامعات لتصبح مثل جامعات أخرى الأمر الذي أدى بالجامعات أن تضعف

أو تتجاهل إن لم تضحُ بهويتها ورسالتها وتفردها. وحتى في النشاطات الرياضية، تم تقديم الطموح باللعب في المرحلة الأولى مع المدارس الشهيرة، على بناء القدرة لتقوية برنامج المرحلة الأقل شأناً، والتحكم بما لهذا التغيير من أثر على الحياة الأكاديمية للمؤسسة.

والآن، مع تضاؤل الموارد، لا يحظى التماثل بالقبول، وخاصة بالنسبة لجمهور مانحي الموارد. وهكذا فيما تشذب الكليات والجامعات نفسها، فإنها تضطر إلى القيام بذلك وفي ذهنها تحقيق هدف يتجاوز مجرد البقاء. والمفتاح بالنسبة للكثيرين إيجاد البيئة الملائمة، أي نقطة ارتكاز التي تعكس الطابع الفريد للكلية أو الجامعة، وتميزها الخاص. والحيلة، بالطبع، هي تحديد كيف بإمكان ذلك الطابع والتميز في البيئة الملائمة تلك جعل إحدى المؤسسات تبرز في الحشد الأكاديمي.

وقد أثبت جورج كيلير (1983) مسألة مهمة بهذا الصدد باقتراحه أن إدارة الكلية أو الجامعة تختلف عن إدارة إحدى المنظمات الاقتصادية أو العسكرية أو الدينية في كونها جمهورية لكافة الأنواع. وترتبط الجمهوريات معاً بتسويات وتحالفات على قدر من الثبات، حتى وإن تغيرت الأزمنة. وهكذا، فإن أي جهد يبذل لتحقيق التغيير ضمن هذا السياق الاجتماعي وبنية معاييره ينبغي أن ينطوي على المشاركة والمساومة. وإذا لم يتم التفاوض بشأن التغيير، فمن المستبعد أن يستمر. وما ينطبق على التغيير بشكل عام ينطبق وحتى بصورة أفضل على التغيير الإستراتيجي.

إيجاد الصفات المميزة

يدور البحث في الكليات والجامعات حول مسألة الجودة وخلق القيمة. وليس من اليسير القيام بتغيير الجودة وإعادة تعريفها. إذ إن ذلك يعني تغيير برنامج عمل جماعات تخدمها المستويات الحالية للجودة والتعامل مع مصالحها على المدى القصير. وهذا يصدق بخاصة حينما يتم نقل الموارد المخصصة نتيجة للتوجهات الداخلية الجديدة والأولويات المصممة للاستجابة للمتطلبات الخارجية. وتكمن المعضلة في ذلك أن معظم المؤسسات الأكاديمية منهمك في معركة سياسية من أجل السيطرة على أنماط التوزيع الحالية (Lee, 1991). والأقسام والمدارس أو الكليات إنما هي مركب من فروع المعرفة والمهن، وتنزع تلك المصالح الخاصة إلى التركيز على إدامة الممارسات المألوفة والمريحة (Muntiz, 1995). وعلى نحو مغاير، تميل مجالس الإدارة والأمناء والرؤساء والمستشارون وسواهم من الإداريين، بحكم الدور والعادة، إلى التركيز على المسؤوليات التنظيمية البعيدة المدى والإستراتيجية، وأن تأخذ بالحسبان كيفية تلبيتها لتوقعات أنصارها.

ولذلك حين يتجادل الناس بشأن ما إذا كان يتحتم أن يكون التخطيط من الأعلى إلى الأسفل أو من الأسفل إلى الأعلى، فإن هذا النقاش، رغم أهميته ليست له صلة بالموضوع. فالقضية الخلافية: كيف يمكن تشجيع أولئك الذين يضطلعون بمسؤوليات قيادية في كافة المستويات على التفاوض. وقد أظهر شاي وشير (1992) نقطة بارزة، بأنه عندما ينضج التوجه نحو الجودة، فلسوف يوكل إلى القادة سلطات تتعلق بالمسائل الإجرائية والتكتيكية أكبر بكثير من ذي قبل.

ويتمثل التحدي في جعل النقاش بشأن الجودة ناضجاً لأن يتجاوز الممارسة الحالية. ويلوح أن الابتداء بتحديد الرسالة هو الخطوة الواضحة الأولى؛ لكن حينما ندرس المسألة بعمق أكبر في الفصل الآتي، نجد أنها لن تكون مجدية دائماً، وذلك لأن بيانات الرسالة، في أسوأ الأحوال، واقعة في شرك الماضي، وفي أحسن الأحوال، تقوم مقام ملخصات للاتفاقيات التي تم التوصل إليها، وليس كوسائل لعقد اتفاقيات جديدة. وكما يلاحظ كيلير (1994-95)، ففي التعليم العالي، غالباً ما لا تتعدى بيانات الرسالة كونها «خليطاً من الملاحظات التافهة والمعتقدات والأهداف المبهمة». (ص. 8). وقد تكون إقامة حلقة دراسية أو مناقشات على مستوى الجامعة على يد أكاديميين ناجحين مفيدة، لكن تلك الآليات تصبح عادة وسائل لتوسيع النمط الحالي للاحتكار داخل المنظمة. ويكمن مفتاح اللغز في ثقافة الجامعة.

كذلك فإن شاي وشير (1992) قد لاحظا بأن ثقافات الجامعات التي تعرض الكثير من القيم والسلوكيات المستهدفة في الجهود المبذولة لتحسين الجودة، هي على الأرجح أكثر انفتاحاً على التحسين في الجودة من سواها. وحينما يكون التفكير قصير المدى ـ مثلاً، حول ميزانية السنة الحالية أو القادمة ـ تتقلب الإدارة كثيراً، وتكون الجهود المبذولة للتأثير في الجودة غير متناسقة وتحول المنافسة دون التعاون أو الاشتراك في العمل، وتحل المعلومات العادية محل الأفكار النوعية، باعتبارها الأساس لتوزيع الموارد. هنا تكون الثقافة غير منفتحة والمقاومة مستوطنة وعميقة. وفي بيئات كهذه، يتحتم أن تكون قيادة الجامعة حساسة سياسياً، لأي مدى تدفع التغيير وبأي سرعة. وما لم تكن مجالس الإدارة داعمة لذلك، فلسوف تجهض الجهود.

تشكيل التغيير

من حسن الطالع، أن التغيير لا يحدث في فراغ. وقد وضح عدم الاتصال بين مؤسسات التعليم العالي الحكومية و دافعي الضرائب، أن العبارة: «الأعمال كالمعتاد» لن تفي بالحاجة. وهكذا، فإن الخيار المتاح أمام الكلية أو الجامعة إما أن تشكل التغيير، أو أن تمليه عليها قوى خارجية، وخاصة الأمناء، أو حكام الولايات، أو المشرعين، أو المانحين ذوي الشأن. ويمكن أن تزودنا هذه المعضلة بالخطوة الأولى للتعامل مع الثقافات المتمردة بفرض المسألة على الطاولة، وبذلك نوفر استهلالاً إستراتيجياً للتصدي للمسائل المتصلة بالجودة. وهذا يتضمن تلك العناصر من أمثال ما لدى المؤسسة من نقاط قوة، وبرامج ريادية استكشافية، ومجالات تفوق وتميز، وبرامج توفير الفرص والدور الذي تضطلع به، وكيفية تخصيص الموارد لتعزيز الجودة التي تمت إعادة تعريفها. وبأخذ تلك المسائل بعين الاعتبار، سوف ينتقل النقاش من العلاجات البالية للجودة المغمورة في بيانات الرسالة والكتيبات، إلى الحديث عن الجودة بعبارات واقعية ومفيدة، بما في ذلك مناقشة برامج معينة مع مقتضيات الموارد القابلة للتحديد. كما أنها سوف تنقل التفكير من معتقدات ذوي العقول المغلقة ـ حول الحفاظ على الحالة التي عليها الأمور ـ إلى المزيد من المناقشات حول إستراتيجية ما يمكن أن تؤول إليه الأمور.

تظهر هذه المناقشة بأن التغيير الإستراتيجي، والتخطيط الإستراتيجي الذي يحدده، يقودهما التفكير الذي يبدأ بتقويم سياسي لثقافة الجامعة. وينبغي لهذا التقويم أن يحدد قدرة تلك الثقافة على التعامل مع ذلك الضرب من التحليل والمناقشة، اللذين بمقدورهما نقل إحدى المؤسسات من الدفاع عن الوضع الراهن، إلى تعريف الجودة بأسلوب يتطلع إلى الأمام. ويمكن لهذه النظرة للجودة أن تفضي عندئذٍ إلى البحث في العلامات الهادية والمؤشرات التي سوف تدل على أن التغيير قد تمت ملاحظته، والتقدم قد تم الانتباه إليه، وأن المهارة الناضجة لتشكيل التغيير يمكن أن تحل محل رد الفعل على الأزمة.

الفصل 3

ابتكار نموذج فريد في التخطيط الإستراتيجي للتعليم العالي

لئن كان ثمة قبول عام لمفهوم التخطيط الإستراتيجي وقيمته في كل من المنظمات التجارية وغير التجارية على حد سواء، فإنَّ هناك قدر لا بأس به من النقاش والتشوش بشأن مصطلح «التخطيط الإستراتيجي». ولعل السبب في ذلك ـ كما اقترح مينتزبيرغ (1994) ـ أن ثمة فارقاً أساسياً بين ما يطلق عليه الكثيرون تخطيطاً إستراتيجياً، وما هو تخطيط إستراتيجي فعلاً. أو كما أوصى ليونتياديس (1982)، فإن الكثير من لغة التخطيط الإستراتيجي قد تم اختزالها إلى لغة اصطلاحية، وهذا مربك بقدر عدم احتوائه على معلومات.

نتناول في هذا الفصل المشكلات المرافقة لفهم ماهية التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي بدقة أكبر، والمشكلات المرتبطة بنموذج التخطيط الإستراتيجي القادم من عالم الأعمال. ولسوف نركز على أغراض التخطيط الإستراتيجي فضلاً عن البيئة العامة للتعليم العالي التي يتم تطوير التخطيط الإستراتيجي ضمنها.

الكل يعلم ماهية التخطيط

ما نشير إليه هنا على أنه تخطيط تقليدي، ونعني به التخطيط التنظيمي التقليدي والتخطيط طويل الأمد، الذي كان في متناولنا لمدة طويلة من الزمن. وما قلل من قيمة التخطيط طويل الأمد، ذلك الرأي العام لدى قادة الجامعات: بأننا «لا نستطيع رؤية المستقبل». وفي الواقع إن عملية إعداد الميزانية السنوية أدت إلى تخلف نظام التخطيط الإستراتيجي، إذ إن عادة الاعتماد على دورة الميزانية السنوية هذه، قد تم الاحتفاظ بها وكأنها مقدسة، في عبارات مثل «كيف لنا أن نخطط ما لم نكن نعلم مقدار الأموال التي لدينا؟»

ولذلك أضحى التخطيط تلطيفاً للعبارة «كيف سننفق (توزيع) مواردنا (المال)، ووقتنا، واهتمامنا، وتركيزنا»، وهلم جرا وبهذه الطريقة، اختلق التعليم العالي المحاسبة وجعل نشر البيان الرسمي لتدقيق الحسابات يحل محل تلبية حاجات المجتمع، وبذلك فإن الوضع الصعب الذي لا مفر منه صار مريحا جداً. «أخبرني ما الذي يتعين علينا إنفاقه في خمس سنوات، عندئذٍ سوف أخصص الموارد في مقابل خطة لمدة خمسة أعوام».

ثمة شكل آخر من التخطيط واسع الانتشار في التعليم العالي، ويتصل بالاعتماد. وفي هذا السياق، كان التخطيط الأساسي الجيد، على الدوام، جزءاً ضرورياً للمساعدة في ضمان أن التوازن بين الموارد المتوفرة، والاستعداد المسبق للبرامج الأكاديمية المهمة، قد تم الحفاظ عليه بصورة فعالة ومجدية قدر المستطاع. وعموماً، ينظر تخطيط الاعتماد إلى الوراء ويصبح أداة أو آلية من أجل تبيان تأثير وضع، كثيراً ما يفترض بأن الموارد غير محدودة أو على الأقل وافرة. ويدرس بإمعان ويوجه الإدارة الملائمة للطلبة والبرامج وهيئة التدريس والإداريين والموظفين والمنشآت والميزانيات. وبالقيام بهذه الأنشطة المهمة، يقيّم مخططو المؤسسات الحالة الراهنة للمؤسسة الأكاديمية، ويصفون الاتجاهات التي سوف تتطلب الانتباه، ويطورون الأهداف والخطط التي يتحتم على المؤسسة إتباعها، وغالباً ما يكون ذلك في إطار زمني مدته عام واحد.

إن القيمة المركزية للتخطيط، كما صرنا نعرفها، هي الإرشاد الذي توفره للمنظمة. إذ يسمح التخطيط التقليدي للمنظمة أن تختبر نفسها، وتتخذ قرارات تتعلق بحاجاتها وقيمها. وبرسم الخطوط الكبرى لما هو ضروري لتحقيق هدف المؤسسة والدور الذي تضطلع به، يتيح التخطيط للمؤسسة أن تضع أولويات قصيرة الأمد، وتعين أهدافاً إجرائية تعتقد بأنها سوف تؤدي إلى انجازات مطلوبة من سنة إلى أخرى.

متى يقصر التخطيط التقليدي؟

لئن كان التخطيط التقليدي جزءاً من العمليات العادية لإحدى الكليات أو الجامعات (كما هو حاله في الأعمال التقليدية والمنظمات غير الربحية والحكومية)، حينما تأخذ الأمور بالخروج عن المسار قليلاً، أو حينما تحدث تغييرات دراماتيكية من شانها أن تؤثر في الجامعة، فإنه ليس استثناءً أن يقوم قادة الجامعة بالدعوة لممارسة نوع مختلف من التخطيط

(Chiarelott, Reed, and Rusell, 1991; Jones, 1990). وهم يتطلعون إلى حدث تخطيطي سوف يتعرف على التغيير أو التحدي، ويعيد توجيه الجامعة بطريقة ما، ومن ثم يتيح لها العودة إلى «العمل كالمعتاد». وتتزايد الإشارة إلى هذه الممارسة بوصفها تطوير خطة إستراتيجية من أجل الجامعة. بيد أن ما يطلق عليه الكثيرون تخطيطاً إستراتيجياً، والتخطيط الإستراتيجي الفعلي ليسا الشيء نفسه.

مثال

استغل الإداريون وأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة كولورادو الشمالية (UNC) مناسبة كبرى ـ الانتقال الرئاسي ـ باعتبارها فرصة للشروع في تدريب موجه لمحاولة المواءمة بصورة أفضل بين الجامعة والعديد من التغييرات الأساسية في بيئتها. وقد قاموا بذلك تحت راية التخطيط الإستراتيجي. ذلك أن تلك المجموعات شعرت بان الوقت حان لكي تعيد الجامعة توجيه نفسها فبدؤوا بما سموه «التخطيط الإستراتيجي» لمساعدة أنفسهم والمدير الجديد في تعيين الاتجاهات والأولويات التي تعكس تقاليد المؤسسة وثقافتها وأصولها.

وما أن صار المدير الجديد في المجلس، حتى تبنى مجلس الإدارة في الجامعة عملية التخطيط الإستراتيجي أيضاً، وتم تعيين من سيقوم بالتخطيط الإستراتيجي. لقد بدأت العملية، مع الدعم الجلي من أكبر أنصار الجامعة. ولكن حينما لم تمض العملية قدماً بالطريقة التقليدية، ولم تؤد إلى نتائج التخطيط التقليدية المتوقعة (مثلاً، مغامرة إيجاد حل للمشكلات على المدى القصير)، ومعها الوثيقة التي تحتوي على الأهداف والأغراض المعينة والخطوات اللازمة لتحقيقها التي تم شرحها بدقة، فبدأ دعم الإداريين متوسطي المستوى وقادة الجامعة يتلاشى. وقام الكثير من أولئك المبادرون بالدعوة إلى ممارسة التخطيط الإستراتيجي بالتنصل من مسؤوليته، فآلت ملكية العملية إلى مكتب المدير ومجلس الأمناء، وكلاهما كان قد صرح بالدعم الكامل للعملية، والإيمان بفوائد شكل من التخطيط الإستراتيجي أكثر نقاء.

والذي حصل في جامعة كولورادو الشمالية أن أولئك الذين دعوا إلى التخطيط الإستراتيجي كانوا يريدون في الحقيقة التخطيط التقليدي، لكنهم وقعوا في شرك الولع بكل ما هو حديث، وما أثير حول أسلوب التخطيط الجديد هذا المسمى التخطيط الإستراتيجي، وكما أشار ليونتياديس

(1992) فإن هذا قد يحدث حينما تبدأ أي منظمة بتبني عملية تخطيط إستراتيجي. فينتهي بها المطاف بأمر لم تكن ترغب به، ولكن بدا أنه لدى أولئك المنخرطين مباشرة في عملية التخطيط الإستراتيجي شعور أقوى بماهية التخطيط الإستراتيجي، وكانوا تواقين إلى تطبيقه على جامعة تعاني المشكلات تسير بلا هدى وبحاجة إلى اتجاه محدد بطريقة جديدة.

علاوة على ذلك، فقد بات جلياً بأن الالتباس الذي تطرحه عملية موجهة إستراتيجياً تركز على البيئة الخارجية المتغيرة، كان يهدد بقوة الجماهير الأكثر تمسكاً بالتقاليد في الجامعة. والأسوأ من ذلك، أن أي مجموعة في الجامعة بمفردها، أو تحالف مجموعات من خارج مكتب المدير، لن تكون في موقع السيطرة على الجامعة. وما يثير الاهتمام، أن هذا المثال ليس ببعيد جداً عن التجارب التي خبرتها كليات وجامعات عديدة أخرى، عندما شرعت في عملياتها للتخطيط الإستراتيجي.

(Chiarelott Reed, and Russell, 1991; Cline and Meringolo, 1991; Eaton and Adams, 1991; Dooris and Lozier, 1990; Cyert, 1988; Foote, 1988; Roach, 1988; Swain, 1988; Aggarwal, 1987).

برتقال وتفاح

إن التخطيط التقليدي والتخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي، هما ببساطة كائنان مختلفان، وكما أشار سميث (1994)، فإن التعليم عموماً مشوش، و فاقد للنظام، وغير موجه، ومختل وظيفياً. وعندما يدرس المرء الحالة الراهنة لإحدى الكليات أو الجامعات، فمن الأهمية بمكان أن يدرك بأن الحالة الراهنة للجامعة ليست نتيجة للتخطيط الشامل واتخاذ القرار العقلاني. والأسوأ من ذلك، أن التخطيط الإستراتيجي في الجامعة لا يختلف عن التخطيط التقليدي فحسب، بل ويختلف عن نموذج التخطيط الإستراتيجي الذي نصادفه في أدبيات الأعمال، كما سوف نصف ذلك بإسهاب في القسم الآتي من هذا الفصل.

ولما كانت العملية الجيدة القديمة العهد لاستخلاص الأهداف من الأغراض الداخلية تبقي التركيز داخلياً بالنسبة للمؤسسة، مانحة جمهور أنصار الجامعة أساساً لتشكيل ـ إن لم نقل للسيطرة على ـ نتائج ذلك التخطيط. ولذلك، عندما تشرع العديد من الجامعات في ممارسة

التخطيط، فإن هذا يكون مسموحاً به، طالما كان التخطيط يبدأ ببيان الهدف، ويبدو تقليدياً، ولا يحيد عن التقاليد الداخلية في كلامه. وتلكم هي الحال إلى حد ما، لأن تخطيطاً كهذا يمكن أن تتم إعادة تعريفه دوماً، أو وضعه على الرف، أو إحلال أحداث اليوم محله. ولا ننسى أن هذا ما يحصل للعديد من ممارسات التخطيط في التعليم العالي.

ومرة ثانية، فإن ذلك الفارق الحاسم بين التخطيط التقليدي (تخطيط توجهه العملية)، والتخطيط الإستراتيجي (تخطيط يبحث عن الفرصة)، لم يؤخذ بالحسبان من جانب المحرضين الأصليين للعملية في جامعة كولورادو الشمالية، ولم يتم نقله بشكل جيد على يد أولئك الذين كانوا يعملون آنئذٍ لتطوير خطة إستراتيجية. وبعد عام كامل من العمل، أضحى الفرق جلياً، وتحدى عميد إحدى الكليات بصورة رسمية كلاً من المدير والمخطّط الإستراتيجي، معرباً عن قلق خطير بأن هذا لم يكن العملية التي اعتقد هو وغيره من العمداء ـ فضلاً عن المجلس الأعلى في الجامعة ـ بأنهم كانوا داعمين لها إبان الانتقال الإداري. كما أعلن بأنه لم يكن مؤمناً بعملية التخطيط الجارية. فقد كانت بالنسبة له مطولة، ولا يوجهها إدراك واضح للمهمة، وليس باستطاعة أحد القول إلى أين كانت تتجه.

وقد كان التوق إلى القدرة على التنبؤ والهدف الثابت للتخطيط واضحاً جلياً. فالتخطيط الإستراتيجي مع التركيز الديناميكي على البيئة المتبدلة وتكيفاتها المستمرة مع الظروف المتغيرة، لم يجلبا الراحة، وولدًا القليل من الدعم.

«التخطيط التقليدي» مقابل «التخطيط الإستراتيجي»

تشوش المصطلحات

حينما كانت الأعمال، في الماضي، مأخوذة بمصطلح أو مفهوم إدارة جديد، مال ذلك المصطلح أو المفهوم إلى أن يغدو أمراً شائعاً. ومصطلح التخطيط الإستراتيجي، في الوقت الراهن، هو أحدث طراز، ويستخدم على نطاق واسع لوصف ممارسات التخطيط في العديد من المؤسسات (Thompson & Strickland, 1996)، سواء التجارية منها أو غير التجارية. وبانخراطها في ممارسة التخطيط الإستراتيجي، تظهر إحدى المؤسسات أملاً قوياً بأن هذا الشكل الثوري الحديث من التخطيط سوف يؤدي إلى إيجاد حلول للمشكلات الأساسية الاتجاهية والمالية والبنيوية للمنظمة، ويجلب لها في الوقت عينه النمو والاستقرار المالي على

حد سواء (Hunger & Wheelen, 1996; Nutt, 1992). ومما يؤسف له، في الكثير من الحالات، أن ممارسة ما يعرف بـ «التخطيط الإستراتيجي» ليست إلا «التخطيط التقليدي» حقاً. ومن الناحية العملية، تقوم منظمات عديدة بإجراء تخطيط قديم بمعنى الكلمة تحت مسمى جديد.

وحينما لا تحدث النتائج المرغوبة، أو تحدث على نحو أبطأ من المتوقع، تستنتج مؤسسات عديدة ببساطة أن التخطيط الإستراتيجي لا يعمل وأنه فاشل. وكما يقول مينتزبيرغ (1994b). متأسفاً لوجود فكرة خاطئة عامة عن ماهية التخطيط الإستراتيجي، وعما هو ليس تخطيطاً إستراتيجياً. وبالنتيجة يتنامى الرأي في بعض الأوساط بأن العمليات المصنفة «تخطيطاً إستراتيجياً» لا تعمل بصورة جيدة عموماً، وهذا يؤدي إلى التشكيك في قيمة التطبيق الفعلي للتخطيط الإستراتيجي. وينبئنا كل من روزير وبينرود (1991) بأن المخططين لدى جامعة كاليفورنيا الحكومية بلوس أنجليس قد أدركوا تلك الفوارق. ففي عام 1986 قرروا تصميم عملية التخطيط الإستراتيجي الخاصة بهم. بحيث تكون: 1) ثورية، 2) عملية تغيير تطورت من خلال عملية اتخاذ القرار المعتادة، 3) مركزة لكن ليس على الوثائق، بل على الأعمال والقرارات عوضاً عن ذلك، 4) مرنة، 5) مرتبطة بخطط العمل الإجرائية، 6) متصلة بعملية توزيع الموارد.

الفوارق الرئيسة

ينزع التخطيط التقليدي إلى أن يكون موجهاً نحو النظر إلى المشكلات بالاستناد إلى الفهم السائد أو العقل الموجه من الداخل إلى الخارج. بيد أن التخطيط الإستراتيجي يتطلب فهم طبيعة المسألة ومن ثم إيجاد استجابة ملائمة، أو عقل موجه من الخارج إلى الداخل.

المواءمة: الفارق الأساسي بين التخطيط التقليدي والتخطيط الإستراتيجي، أن الأول يتيح الفرصة لوضع الأهداف، سواء قصيرة الأمد أو طويلة الأمد، ومن ثم تطوير الخطوات لبلوغ تلك الأهداف، بينما يقوم الثاني بمواءمة إحدى المنظمات مع بيئتها (Steiner, Miner, and Gray 1982). وهناك العديد من الفوارق الأساسية والحاسمة بين هاتين العمليتين، وأهمها مسألة الإطار الزمني. إذ يتم إجراء معظم التخطيط التقليدي إما على أساس سنوي أو دوري أو من اجل إنجاز نتيجة معينة مرغوب فيها في وقت معين. بيد أن التخطيط الإستراتيجي طويل الأمد، ويميل إلى تحديد النتائج الأساسية لعدة سنوات مسبقاً.

التخصيص والتعيين مقابل التوجه: ثمة فارق أساسي آخر بين طريقتي التخطيط، يتعلق بالمادة التي يستهدفها كل منهما. إذ يحدد التخطيط التقليدي بنوداً معينة، مثل خطوط الميزانية، التي يتوقع المخططون من المؤسسة بلوغها ضمن إطار زمني محدد. بينما يعين التخطيط الإستراتيجي التوجهات والأوضاع التي تفتقر إلى التخصيص عموماً (Quinn, 1980). ومع أن بعض أهداف التخطيط الإستراتيجي تتألف من أرقام أو وقائع حقيقية، فإن المخططين يتجنبون، عموماً، التخصيص الزائد عن الحد، لأنه من العسير التنبؤ بنتائج معينة تؤتي ثمارها بعد خمس أو عشر أو عشرين سنة في المستقبل. مثلاً، ضمن الخطة الإستراتيجية لجامعة كولورادو الشمالية UNC وضعنا هدفاً على مدى عشرة أعوام بأن يكون 18.6% من الطلاب المتخرجين في عام 2000 من الأقليات في كولورادو. وهذا رقم محدد، ومع ذلك، من المفهوم بأن هذا الرقم يتوقف عند حدود نسبة الخريجين من طلبة الصف الثاني عشر الثانوي بكولورادو، ويمكن تبديله من سنة إلى أخرى ما بين ابتداء تحديد الهدف في عام 1992 و عام 2000. كذلك، فإن الرقم 18.6 من صلاحيات الولاية وكان المخططون في جامعة كولورادو الشمالية يدركون بأن الكليات والجامعات الحكومية كانت تمارس الضغط على لجنة كولورادو للتعليم العالي لتخفيض الرقم بسبب من أن اتجاه خريجي الثانويات من الأقليات قد أظهر علامات انحدار منذ موعد الانطلاق في عام 1992. والنقطة الأساسية هنا أن المخططين الإستراتيجيين لدى جامعة كولورادو الشمالية يضعون هدفاً، غالباً ما يتغير تحديده الدقيق مع مرور الزمن، لكنه هدف أسس توجهاً واضحاً لأنشطة الجامعة في اجتذاب الطلاب والاحتفاظ بهم.

التركيز: ثمة فارق أساسي آخر بين الطريقتين هو مجال التركيز بسبب من نزوعه إلى أن يكون محدداً، فقد يكون التخطيط التقليدي ضيقاً جداً في توجهه. ولربما يكون لدى الكليات والجامعات والأقسام وحتى الأساتذة الجامعيين كل بمفرده أهداف إجرائية معينة لأنشطتهم (مثلاً، إصداران سنوياً)، ولسوف يقومون بابتكار الخطط بشأن كيفية تحقيق تلك الأهداف. وفي وضع كهذا، غالباً ما يتم تجاهل المنظمة التي يتم تقويم تلك الأهداف داخلها. وفي التخطيط الإستراتيجي، يصدق العكس. إذ يسعى التخطيط الإستراتيجي إلى مواءمة المنظمة مع البيئة، وذلك من أجل ضمان الاستقرار، والبقاء لأمد طويل (Gilbert, 1993; Porter, 1980, 1985; Steiner, Miner, and Gray, 1982). واستناداً إلى دورلي (1991)، يسمح التخطيط الإستراتيجي للمنظمات بالتركيز، لأنه عملية مستمرة ديناميكية لأنشطة التحليل الذاتي.

علاوة على ذلك، فإن الهم الأول والأساسي في التخطيط الإستراتيجي في الجامعات والكليات هو المنظمة. وفي حين أن التخطيط الإستراتيجي لا يهمل ما للأهداف الإجرائية من أهمية، فإنه يسعى لتأسيس السياق من أجل تحقيقه.

الترابط الزمني. إن العديد من الكليات والجامعات التي قامت بتطوير خطط إستراتيجية قد أدركت مبكراً بأن التخطيط الإستراتيجي عملية مستمرة، وليس - بالأحرى - حدثاً مرتبطاً بتاريخ إنجاز مفرد. ويرى كل من كلاين وميرينغولو (1991) بأن المخططين لدى جامعة بين الحكومية قد أدركوا بأنه كي يكون التخطيط الإستراتيجي قابلاً للحياة، ينبغي أن يكون مستمراً. ويعتبر سايرت (1988) أن التخطيط الإستراتيجي المستمر أحد العناصر الأساسية للعملية التي قام بالإشراف عليها في جامعة كارنيجي ميلون. وينبئنا روتش (1988) بأن جامعة غرب تكساس الحكومية قامت بتطوير سلسلة من خطط خمسية متعاقبة، للحفاظ على التناغم بين المعتقدات المركزية للخطة مع بيئة الجامعة المتغيرة على الدوام. وفي جامعة سان فرانسيسكو لا يتم الاكتفاء بتحديث الخطة الإستراتيجية للجامعة كل سنة، وذلك بإضافة أهداف وإستراتيجيات جديدة وإلغاء القديمة منها حينما تحققها الجامعة، وإنما يتم كذلك تحديث خطط القسم والكلية بالطريقة ذاتها (University of San Francisco, 1995).

الطبيعة والإطار الزمني للتغيير المؤسساتي الإستراتيجي

لدى التوسع في تحليل النقد الذي تلقيناه في جامعة كولورادو الشمالية، اكتشفنا مفارقة: فمن ناحية، عارض العملية عدد كبير من الأشخاص في كل من الإدارة وهيئات التدريس والعاملين والطلبة، بسبب خوفهم من التغييرات التي قد تولدها العملية. ومن الناحية الأخرى، انتقد العملية العديد من الأشخاص بمن فيهم عمداء كليات ونواب مدراء جامعات، لأن التغييرات التي شرع فيها التخطيط الإستراتيجي لم تكن لتتحقق على أكمل وجه في المستقبل القريب، ولذلك لن تحل بشكل مباشر المشكلات في المدى القصير. وكانت مشكلات اليوم تستحوذ على تفكير بعضهم. بحيث لم يكن لديهم الوقت الكافي للتعامل مع تحديات الغد، حتى وإن كانت الأخيرة أكثر أهمية بالنسبة لمستقبل المؤسسة.

ويؤكد هذا الوضع الارتباك القائم بسبب من الفارق بين التخطيط التقليدي والتخطيط الإستراتيجي. ففي التخطيط التقليدي، يتم البرهان على أحد الأهداف وإثباته. ولكي يتم

اعتباره هدفاً ملائماً، ينبغي أن يفي بمعايير معينة (Warner, 1967; Etzioni, 1964). والمحك الأساسي أن يكون الهدف قابلاً للقياس، ومحدد الزمن، وقابلاً للتحقيق، ومقبولاً. أما الخطة لبلوغ الهدف فينبغي أن توضح إلى حد معقول كيفية القيام بذلك. فالعملية عقلانية، وبمقدور المدراء فهمهما بيسر والاستجابة لها. والسيطرة على التقدم في مدة زمنية معينة هو المحك. وتحديد المستوى مؤسس بصورة استدلالية، وبالإمكان تحقيق الأهداف النهائية، حينما لا يكون ثمة مهمة مقبلة نقوم بها.

وفي التخطيط الإستراتيجي، يكون هذا المحك غائباً. وفي رسم الاتجاه، لا يكون الزمن أساسياً. وبدلاً من ذلك، سوف يشير التخطيط الإستراتيجي إلى كيفية تبدل غاية المؤسسة واتجاهها على مر الزمن، أو تكيفها مع التبدلات في البيئة (Harison and St. John, 1994; Chorn, 1991). وقد تَلْقى الاهتمامَ أحداث التغيير الدراماتيكية التي تبدل طبيعة أو موقع بنية الكلية أو الجامعة في المدى القصير، لكن الخطة سوف تتعامل مع تلك الإمكانيات ضمن الإطار الأكبر لمنظور إستراتيجي ذي أمد أطول.

ومثلما يميل أحد المؤلفين إلى القول في جلساته التدريبية، بأن إدارة الخطة الإستراتيجية تشبه توجيه دفة إحدى السفن. فعوضاً عن تغيير المسار بقوة، بحيث يشعر كل الذين على متن السفينة بالتغيير، يمكن كما في التخطيط الإستراتيجي تغيير المسار بنعومة بضعة درجات في وقت واحد استجابة للعوامل الداخلية (الوقود) والخارجية (الطقس). والنتيجة أن الذين على متن السفينة قد لا يلاحظون التغيير على الإطلاق. ومع ذلك، وبمرور الوقت تبلغ السفينة الميناء المرغوب، والذي يختلف عما كانت تتجه إليه أصلاً. وهذا الافتقار إلى نتائج دراماتيكية قصيرة الأمد هو سمة أخرى تميز التخطيط الإستراتيجي عن التخطيط التقليدي، ذلك أن الإستراتيجي ينظر دوماً إلى العمل الحالي على أنه جزء من إستراتيجية ذات مدى أطول. والاتجاه المركزي الذي وقع عليه الاختيار هو الوصول إلى الميناء على الدوام وليس بالأحرى تغيير الاتجاه لمجرد تجنب العاصفة.

يمكن الجمع بين المنظور طويل الأمد للتخطيط الإستراتيجي، والتكيف قصير الأمد للتخطيط التقليدي، لكن الأكثر أهمية بالنسبة للتخطيط الإستراتيجي إنما هو القيام بتطوير السياق الإستراتيجي أولاً، قبل أن يكون بمقدور التخطيط قصير الأمد تناول الحاجات على

المدى القصير. ولمواصلة الاستعارة المجازية، فإن اختيار الميناء حاسم بالنسبة للتحول في اتجاه سير السفينة، جراء هبوب عاصفة مفاجئة إذا ما أريد الحفاظ على وجهة السير عموماً. وبابتكار السياق أولاً، بالإمكان ترسيخ الأولويات، وتحديد الموارد أو الالتزام بها، وأن تلبي الخطط قصيرة الأمد الحاجات الملحة، باعتبارها جزءاً من المشروع من أجل التقدم على المدى البعيد. تلك هي الحكمة التي بمقدور التخطيط الإستراتيجي أن يمنحها للإدارة قصيرة الأمد لإحدى الكليات أو الجامعات التي تألف تقنيات التخطيط التقليدي.

وظائف مختلفة، انسجام إجرائي

إن التخطيط التنظيمي الإجمالي الفعال هو في الحقيقة نشاط شامل، يدمج كلا العمليتين، ويدرك بأن الشكل الواحد من التخطيط يكمل الآخر. بيد أننا، وكما أظهرنا بين دفتي هذا الكتاب، نؤمن إيماناً راسخاً بأن التخطيط الإستراتيجي قد حل في الواقع محل الأشكال الأخرى للتخطيط. وعلى هذا النحو، فإن الأنشطة والأهداف الإجرائية المتطورة لإحدى المنظمات التي غالباً ما يتم تحديدها بوصفها نتائج للتخطيط التقليدي يتم تحقيقها ضمن التوجيهات المحددة لاستجابات المنظمة لبيئتها. وتنبثق هذه القضايا عن خطة إستراتيجية جيدة البناء. وبالسعي من أجل تحقيق أهداف بعيدة المدى متوافقة مع علاقة المنظمة ببيئتها، يضع التخطيط الإستراتيجي إطاراً يكون التخطيط الإجرائي ضمنه معقولاً بصورة أكبر، وعوناً للعناصر التنظيمية على فهم الأولويات الإستراتيجية المحددة للمنظمة والحاجات، لدعمهم على المدى القصير.

الاختلافات بين «نموذج الأعمال» و«نموذج التعليم العالي»

لقد جاء النموذج الأكثر شهرة الموجود حالياً لتطوير خطة إستراتيجية في أي منظمة من أدبيات الأعمال. وبالرجوع بالزمن إلى الوراء نحو ستينيات وسبعينيات القرن العشرين، نجد أن الفعاليات الاقتصادية أدركت ما للإدارة الإستراتيجية من أهمية (Harrison and St. John, 1994). ونظراً لتنامي السمعة والمكانة الشعبية لتقنيات الإدارة الإستراتيجية، فقد تم توثيق أمثلة عديدة للنجاح الذي حققته (Herold, 1973; Ansoff and others, 1970). وقد أخذت هذه التقنيات الناجحة تروق مؤخراً للمنظمات خارج قطاع الأعمال مثل المؤسسات غير الربحية والحكومية وسواها من المؤسسات العامة، ومن بينها الكليات والجامعات (Steeples, 1990; Skok, 1989). ومع ذلك، وعلى العموم، فإن تجارب التخطيط الإستراتيجي التي قامت بها المؤسسات غير التجارية، وخاصة

الكليات والجامعات، لم تسفر عن مخرجات إيجابية على وجه الخصوص. وفي كثير من الأمثلة، لم تأت العملية بالنتائج المرغوبة لمؤسسات التعليم العالي بطرق مشابهة لتطبيقات الأعمال. وإننا نعتقد بوجود أسباب جوهرية لتلك المخرجات الباهتة.

أنواع مختلفة من المنظمات

يعزى السبب الأول إلى وجود اختلافات جوهرية بين طبيعة الأعمال وطبيعة الكلية أو الجامعة وخاصة في الولايات المتحدة. فالعديد من الأعمال الناجحة تبدأ على يد مستثمرين وجدوا طريقة لتطبيق مواهبهم أو منتجاتهم الفريدة على ما يحتاج إليه السوق بوضوح. ومع نمو تلك الأعمال، يأخذ المستثمرون على عاتقهم مسؤولية مراقبة التغيرات التي تطرأ على احتياجات السوق، ويسعون للمضي قدماً، أو التحرك على نحو تفاعلي، ليضمنوا استمرارهم في تطوير تقنيات تفردهم، فيما يحافظون أو يوسعون السوق الملائمة لهم. وضمن شريحة مختارة من النشاط التجاري، تنمو مشروعات الأعمال تلك حينما تقوم بإجراء تغييرات طليعية في السوق، والأهم من ذلك، تجعلها متقدمة على منافسيها. ويلخص التجديد وتنظيم مشروعات الأعمال النجاح في الأعمال. فالمتنافسون الذين يسيرون على تلك السنن في أعمالهم، يمكنهم كذلك أن يحققوا مستويات معينة من النجاح عبر منافسة محسوبة بعناية، وإيجاد سوق ملائمة وإدارة منخفضة الكلفة، لكنهم نادراً ما يبلغون مستوى النجاح الذي يحققه المجددون الناجحون.

تشكيلة من الخيارات

تتميز الأعمال الناجحة عن غير الناجحة بالآتي، بدايةً إدراك الخيارات المتاحة، ومن ثم الأنشطة الإستراتيجية لمطابقة المؤهلات الفريدة للشركة مع البيئات الملائمة المتوفرة في السوق. وحين تتوافر الخيارات وتكون مبتكرة تتمكن الأعمال الناجحة من الانتقال من خط إنتاج إلى آخر، أو من خدمة إلى أخرى، أو حتى من مجال إلى آخر عندما تطرأ التغيرات في البيئات المهمة.

لقد أصبح جلياً لأقصى حد بأن المنهجية العامة للتخطيط الإستراتيجي التي تضطلع بها الأعمال، تطرح معضلة كبيرة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي. وتكمن المسألة الأساسية هنا في موضع السيطرة أو التحكم، فالابتداء بالرسالة التي يتم استخدامها باعتبارها الدليل الهادي

المحوري للتخطيط، والإدارة التي تعقبه، إنما يدل بشكل أساسي على أن بمقدور المنظمة التحكم بمصيرها والتلاعب ببيئتها. بيد أن الكليات والجامعات الحكومية لا تتحكم بالمجال الملائم لها في السوق، ولا تتلاعب ببيئتها بيسر كما تفعل الأعمال الخاصة. ففي جامعة غرب تكساس الحكومية، مثلاً، تم الشروع بالتخطيط الإستراتيجي حينما كانت ولاية تكساس تمارس ضغطاً متنامياً للتمييز بشكل أكبر بين الكليات والجامعات المدعومة حكومياً (Roach, 1988). ويتعين على الكليات والجامعات الحكومية أحياناً أن تقدم خدماتها للجمهور بمقتضى تكليف تشريعي، بصرف النظر عن التبعات الاقتصادية أو مواطن القوة والتميز.

وكثيراً ما تكون الكليات والجامعات الخاصة مقيدة بتقاليد الخدمة أو التزام ديني يحد من قدرتها على الإفادة من تبدلات الطلب على التعليم العالي بين السكان عموماً. مثلاً، ليس من اليسير على الكليات الطائفية التكيف مع تعاظم الإقبال على التعليم العلماني.

تخطيط توجهه الرسالة

مجال آخر للاختلاف

يصور عدة كتاب في هذا الحقل، ومن بينهم آلين (1993)، بيان الرسالة على أنه مقوم أساسي في التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية الناجحين. لكن اللافت للانتباه أنه ليس ثمة اتفاق موحد في الأدبيات فيما يخص زمان وكيفية إدخال بيان الرسالة في تطوير الخطة الإستراتيجية. ومع ذلك، فإن الدور الأساسي الذي يضطلع به بيان الرسالة جلي في الأدبيات التي تشير إلى تبوئه مركز الصدارة. إذ إن بيانات الرسالة تقود كلاً من عمليتي التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية (Thompson, and Strickland, 1991; Matthes, 1993; Byars, 1991; David, 1991).

لكن الخطر الحقيقي إنما يوجد عندما ـ كما أشار كليموسكي (1991) ـ تصبح بيانات الرسالة مثل الخزف الصيني النفيس الذي تمتلكه الجدة، حيث يتم عرضه بصورة تجعله محط إعجاب الآخرين، لكنه يكاد ألا يكون مفيداً في الحياة اليومية.

بيانات الرسالة والأعمال

من الجلي أن بمقدور العديد من منظمات الأعمال استخدام التخطيط الذي توجهه الرسالة بصورة ناجحة (Lammers, 1992). مثلاً، تستطيع المشروعات الاستثمارية والشركات الكبيرة

التي لها حضور مسيطر أساسي في سوقها، والشركات القادرة على تغيير بيئتها الملائمة أو مجالها بكل سهولة، أن تطور بيان رسالة قوي، وتستخدمه بوصفه الأساس الذي تستند إليه في التخطيط لديها. فهذه الأنواع من المنظمات لديها موضعٌ داخليٌ رفيعٌ للسيطرة والتحكم شديد الأهمية. وهي قادرة ليس على تحديد مسار التوجهات الخاصة بها فحسب، بل وتغيير هذه الاتجاهات إذا لم تكن ملبية لمقتضيات بقاء المنظمة. وإضافة إلى ذلك، عادة ما يكون لدى الإدارة العليا حرية التصرف بشكل كبير و اتخاذ القرارات الإستراتيجية بشأن الرسالة بصورة أسرع وأكثر انتهازاً للفرص. ومع ذلك ليس كل من يقترن اسمه بأدبيات الأعمال داعم للرسالة. مثلاً، يرى مكشيري (1994) بأن الأدبيات عديمة الفائدة عملياً، ولا يكتفي نيومان (1992) بترديد صدى ذلك الرأي وحسب، بل ويوحي بأنها يمكن أن تكون في كثير من الحالات ضارة بكل ما في الكلمة من معنى.

التخطيط الموجه بالرسالة في أوضاع مختلفة

ليس بمقدور المنظمات الأخرى، كما أشار هذين المؤلفين ـ استخدام التخطيط الموجه بالرسالة بيسر. ففي تلك المنظمات، أسست القوى الخارجية موضعاً رفيعاً للتحكم على نحو ملحوظ، يسلب المديرين الداخليين الحرية اللازمة لتغيير التوجه. مثلاً، تبين أن الأعمال التي لا تقود توجه السوق، والشركات التي لديها كميات مهمة من رأس المال في الأساليب التقنية لصناعة معينة، والمنظمات التي تحدد مسارها كينونات أخرى لبلوغ أغراض معينة (مثل الحكومات ومعظم المنظمات غير الربحية) تتوفر لديها حرية ضئيلة جداً للاختيار بوساطة توجههم أو مجال نشاطهم المركزي. مثلاً، لاحظ دومنيك (1990) بأن بيانات الرسالة التي نصادفها في التعليم العالي، غالباً ما تكون مجرد مواد مسلوقة تكرر إعلان أساسيات التدريس، والبحث والخدمة ليس أكثر.

أما الكليات والجامعات، وخاصة تلك التي في القطاع العام، فإن اختيار الهدف الأول الأساسي والمجال الذي سوف يكون جزءاً منه فيقوم به الآخرون؛ وكثيراً ما يتولى مشرعو الولاية، ومديرو المنظومة الجامعية، ومجالس الإدارة اتخاذ تلك القرارات. وثمة حقيقة إضافية في معظم الكليات والجامعات، وهي وجود السلطة المشتركة، وحقيقة: إن القرارات الإستراتيجية حول تغيير توجه المؤسسة إن ـ قليلاً أو كثيراً ـ لا يمكن اتخاذها بيسر دون إجماع داخلي واسع. فضلاً عن أنه حتى الإجماع الداخلي قد يتطلب موافقات خارجية أيضاً، وهذا يتوقف على حجم المسألة.

وفي وضع كهذا، قد يكون بيان رسالة الكلية أو الجامعة ذا قيمة مباشرة قليلة كبداية. ومع ذلك، كما أشار مكشيري (1994)، فإن معظم بيانات الرسالة الشائعة للجامعات والكليات تنص عموماً على قيام المؤسسة بالتعليم، وإجراء الأبحاث، وتقديم الخدمات للمجتمع المحلي. وهذا الضرب من البيانات تبسيطي وعام أكثر مما يلزم لإعطاء التخطيط مادته أو توجهه، فمثل هذه البيانات الواسعة للرسالة، من الأفضل أن تصف مجال النشاط، وليس ـ بالأحرى ـ الهدف والتوجه لمؤسسة مفردة. مثلاً، في تطويرهم لخطتهم الإستراتيجية، خلص أعضاء مجلس الأمناء لجامعة أوهايو (1993) إلى أنه بالنسبة للكليات والجامعات «غالباً ما تكون بيانات الرسالة متشابهة جداً، مما يجعل من العسير أو المستحيل تمييز إحدى المؤسسات عن الأخرى.... ومن أجل توفير توجه إستراتيجي وأساس تستند إليه أنشطة التخطيط، فإن معظم بيانات الرسالة أقل من فعالة» ولاحظ فوت (1988) بأن المخططين الإستراتيجيين في جامعة ميامي قد اكتشفوا في وقت مبكر أن تطوير الرسالة كان «ممارسة فارغة»، وعوضاً عن ذلك أجبروا أنفسهم على التفكير بالالتزامات الحقيقية المترتبة على الجامعة باعتبارها أساساً للتخطيط. وإننا نؤيد هذه المنهجية.

وينبئنا كل من آيريلاند وهيت (1992) بأن بيان الرسالة الجيد هو ذلك الذي يصف الهدف الأساسي والفريد للمؤسسة، ويبين كم هي فريدة هذه المنظمة في مدى ما تقدمه من عمليات وخدمات. ولذلك، من الضروري أن يشير بيان الرسالة إلى ما تعتزم المؤسسة إنجازه، وكيفية تعيينها لأسواقها، وإلى أي درجة تعكس المقدمات الفلسفية التي تستخدمها لتوجيه الأفعال.

إلا أن البدء في «ممارسة تخطيط أفضل» ـ بمجرد السعي لتطوير «بيان رسالة أفضل»، دون القيام بالعمل اللازم لفهم ما أشار إليه كل من آيريلاند وهيت ـ ما يزال أمراً إشكالياً، والسبب في ذلك موجود في كيفية الاعتراف بشرعية الكليات والجامعات ودعمها.

موضع التحكم في الكليات والجامعات

إن الشرعية الرسمية للكلية أو الجامعة خارجية إلى حد بعيد. ولدى معظم المؤسسات ميثاق تأسيس أو نظام أساسي، غالباً ما يكون قد مضى عليه ما يزيد على مئة عام. يعمل الاعتماد كعباءة للاعتراف، وتنحصر هذه السلطة في منظمة إقليمية خارجية. والمهنيون الذين يتلقون تدريبهم الأساسي داخل الجامعة يمنحون إجازة من الخارج أيضاً، ويجب أن يعكس تعليمهم

تلك المعايير الخارجية. وبالنسبة للمؤسسات العامة، فإن الهيئة التشريعية للولاية هي السلطة النهائية نموذجياً. ويقوم صاحب المصرف والإمناء بتنفيذ المسؤولية الائتمانية للولاية. وتحدد الهيئات التشريعية للولاية ودساتيرها والمجالس التنظيمية فيها بشكل أساسي ما هي المؤسسات الحكومية التي سوف توجد، وكيفية تلقيها التمويل الحكومي. حتى إن بعضها يقوم بتحديد مستويات رسوم التسجيل والخدمات. كما يمارس الخريجون والمتبرعون والمانحون والمتعاقدون، ومجالس التطوير والألعاب الرياضية، والشركاء الماليون بعض إجراءات التحكم بالمؤسسات العامة منها والخاصة.

وبخلاف الأعمال، التي تكون محددات اختيار السوق لديها حضرية وليست مقيدة كما في أي مكان آخر، وبإمكانها استخدام الأرباح لبناء موارد محلية وقواعد قوة أقوى على نحو متزايد، فإن العديد من الكليات والجامعات تنتج القليل من الموارد الفائضة، وتعتمد كثيراً في الواردات الخارجية على أصحاب المصلحة للحفاظ على فعاليتها وملاءمتها المالية. ويمنح هذا الاعتماد أصحاب المصلحة تأثيراً هائلاً على شؤون المؤسسة وأنشطتها ونتائجها. كما يؤدي إلى تقييد الخيارات ويقتضي أخذ تفضيلات هؤلاء الشركاء من الخارج بالحسبان حينما نحاول أن نخطط إستراتيجياً.

ويوحي وجود موضع تحكم خارجي قوي بأن قدرة تلك المنظمات والشركات في هذه الفئة أقل من تلك التي لديها موضع داخلي للتحكم، فيما يتصل بتأسيس رسالة توجيهية لها بالاعتماد على أمانيها ورغباتها الخاصة، أو الاستجابة للتغييرات في أوضاعهم الصناعية دون التفاعل المهم مع أنصارهم الخارجيين وموافقتهم. وبالنسبة لمنظمات كهذه، قد يكون بيان رسالة مطور داخلياً خالياً من أي معنى تماماً، خاصة باعتباره قاعدة تبنى عليها خطة إستراتيجية.

ولما كانت الكليات والجامعات الحكومية وكذلك العديد من الأهلية تدخل ضمن هذه الفئة من المؤسسات التي لديها مستويات عالية من التحكم الخارجي، فمن الجلي أنهم يواجهون على العموم حدوداً ثابتة ومختصرة لقدرتهم على تطوير تخطيط إستراتيجي تنظيمي مستقل. ذلك أن مؤسسات التعليم العالي في القطاع الحكومي هي أدوات في يد الولايات، وتخدم الغايات التي وضعت خططها السلطات القانونية للولاية، إما ضمناً أو صراحة، وهذا يشكل حداً مهماً على الموضع الداخلي للتحكم، ويدل ضمناً على أنه يتحتم على تلك المؤسسات صوغ تخطيطها

الإستراتيجي ضمن سياق تحدده لها الشخصيات الاعتبارية الخارجية. فالولاية هي التي تحدد الرسالة الأساسية للمؤسسة وليس المؤسسة نفسها.

إن هذا الأمر ليس سيئاً بالقدر الذي قد يبدو عليه. وهذا الوصف لبعض القيود الشديدة التي يجري فيها التخطيط الإستراتيجي، يمكن أن توحي للقارئ بأنه من غير المجدي تطوير جهود التخطيط الإستراتيجي الداخلي في مؤسسات التعليم العالي. وإذا كان لدى مؤسسات التعليم العالي مجال ضئيل للمناورة، عندئذٍ يمكن لأي عملية تخطيط إستراتيجي أن تكون غير مجدية إلى حد بعيد. ومع ذلك، فإن العكس صحيح.

لو أننا افترضنا بأن احتمالات النمو والتجديد في التعليم العالي كانت محدودة بشدة أو في تدهور دائم، أو أنها لسبب ما لم تعد تتلاءم مع التغيرات الاجتماعية الاقتصادية العالمية أو الإقليمية، فإن نتيجة كهذه تكون مفهومة. لكن هذه ببساطة ليست القضية. فالنمو المتواصل لعدد سكان الأمة (والعالم)، والتحسن المستمر في مستوى المعيشة العام، والتقدم المتواصل في التكنولوجيا، وبزوغ عصر المعلومات، هذا كله يستلزم توفير قدر أكبر، وليس أقل، من التعليم لشريحة أوسع من السكان. علاوة على ذلك، ما من شيء يلوح في الأفق يوحي بأن هذه الاتجاهات سوف تتبدل بصورة كبيرة في المستقبل القريب. والفرص المستقبلية للنمو في التعليم العالي ضخمة، وقد تكون بعض فرص النمو تلك مربحة أيضاً. وهكذا فيما تقوم المصادر الخارجية بتعيين وتحديد غايات واتجاهات الكليات والجامعات، فإن هذه الاحتمالات توفر بيئة ملائمة مركزة عميقة جداً.

تحدي توفير «البيئة الملائمة»

يذهب سايرت (1988) إلى القول: «يهدف التخطيط الإستراتيجي إلى تأسيس خطة تمكن القسم أو الكلية أو الجامعة من بلوغ موقع يمنحها مكانة خاصة بين الأقسام أو الكليات أو الجامعات الأخرى». (ص. 92). ولقد توسل بهذه المقدمة في تطوير الخطة الإستراتيجية لدى جامعة كارنيجي ميلون. ويقول براون (1988) إنه داخل عملية التخطيط الإستراتيجي لدى جامعة نورث كارولينا في آشفيل: كل كلية مطالبة بتحديد «الصفة المميزة القابلة للتسويق لديها» وتغذيتها. ذلك أن تحديد البيئة الملائمة لكلية معينة أو جامعة، التي يمكن تطويرها، من شأنه أن يوفر النقطة التي يرتكز عليها التخطيط. بيد أن هذا التحديد ليس بالضرورة أمراً يسيراً

لا صعوبة فيه. ولا يوفر المزيج الحالي للمؤسسات في التعليم العالي لمحة موجزة عن كثير مما يمكن اعتباره فريداً من نوعه. ويبدو أن البنية الأساسية للتعليم العالي، ولا سيما عند مستوى المرحلة الأولى من الدراسة الجامعية، تتكرر في طول البلاد وعرضها. وفي حين أن التخصصات، وخاصة في مستوى الدراسات العليا، توفر قدراً من التمايز، فإن كلية الطب في إحدى الجامعات قد تكون مشابهة تماماً لكلية الطب في جامعة أخرى.

وبصورة إجمالية، يتوفر لدى معظم خريجي الكليات المستوى ذاته نسبياً من الخبرة والإعداد للعالم الواقعي الذي هم على وشك الدخول فيه. أما هيئات الاعتماد، ففي الوقت الذي تحافظ فيه على معايير عالية، فإنها تعيق عموماً برنامج التطوير المبتكر إلى حد بعيد، ومن ثم تساعد في تخليد التماثل في ما توفره الكلية والجامعة من فرص للدراسة. وأما العوامل الأخرى، بما في ذلك تهيئة طلبة جدد لنيل درجة الدكتوراه، والسياسة التي تنتهجها دار النشر وجهود التسويق لديها، والضغوط من داخل المنظمات المهنية وفروع المعرفة، فجميعها تكافئ الأساليب السائدة في التعليم والإدارة. وعبء تقديم البرهان على التغيير يلقى دوماً على عاتق المبتكر الذي يقدم طرائق أو اتجاهات في التدريس والبحث والإدارة جديدة تماماً.

فوائد التخطيط:

في الوقت الذي توجد فيه تلك القيود، ثمة مقدار قليل من الشك بحتمية التغيير. وعبر الدعوات لجعل كفاية المهارة والإبداع بين خريجي الكليات أفضل، و الدعوة المتنامية للمحاسبة والمسؤولية، فإن التماثل الموجود من مؤسسة لأخرى مدعاة للشك والريبة.

والتهديد الحقيقي لتكرار البيع بالجملة كونه لا يتصل بالموضوع. وفي نهاية المطاف إذا لم يكن للمكان الذي يقصده المرء للحصول على تعليم عالٍ أهمية، فعندئذٍ يصبح الدمج خياراً قابلاً للتطبيق، كي يقوم المشرعون وأنظمة الولايات بتخفيض التكاليف وتركيز الموارد.

ولكن، إذا كان بمقدور الكليات والجامعات بمفردها الشروع بتمييز نفسها، ما بين التي تعنى بالدراسات النظرية الأكاديمية، وتلك التي تُعنى بالبحث العلمي، فيمكن التقليل من جهود التكرار وحصر الموارد على نحو أفضل لدعم نمو التفوق والتميز ضمن خليط معيّن من برامج الجامعات. ويمكن لعملية التخطيط الإستراتيجي أن تكون ذات فائدة كبيرة في تحديد عملية

التميز والتركيز هذه ضمن التعليم العالي. وبتطوير فحص ذاتي شامل، وباكتشاف الفرص القائمة التي يمكن استغلالها على يد العناصر الأساسية، للمؤسسة، وبتحديد البيئات الملائمة وثيقة الصلة، المتاحة التي تناسب قدراتها الفريدة، بإمكان الكلية أو الجامعة الشروع في صوغ مصيرها. ذلك هو السبب الرئيس الذي يحتم على الكليات والجامعات الانخراط في تخطيط إستراتيجي حقيقي.

الفصل 4

التخطيط المتلائم مع بيئات المؤسسة

حينما تلتزم إحدى الكليات أو الجامعات بالقيام بالتخطيط الإستراتيجي فإن مخططيها الإستراتيجيين بحاجة إلى أن يستهلوا العملية بتطوير فهم مركز للقوى البيئية الداخلية والخارجية التي سوف تضع الخطوط التوجيهية التي يتعين عليهم بناء الخطة بموجبها. ويبحث هذا الفصل في العديد من المسائل المتصلة بهاتين المجموعتين من المؤثرات البيئية، ويصف ما تضطلع به تلك المؤثرات من دور أساسي في تطوير الخطة الإستراتيجية لإحدى الكليات أو الجامعات.

البيئات الحاسمة للتعليم العالي

يزعم كيلير (1983)، بأن السياق الذي وجد التعليم العالي ضمنه طوال قرون من الزمن يتغير بصورة دراماتيكية. كما أن سرعة هذا التغير تتزايد، وهذا معناه أن كليات وجامعات اليوم لا تتطلع إلى تلبية مجموعة من المطالب الخارجية المختلفة عما شاهدته في الماضي فحسب، بل يعني كذلك تناقصاً في الزمن اللازم للاستجابة لهذه التغيرات. بالإضافة إلى أنه، ليس باستطاعة التعليم العالي تجاهل هذه التغيرات. ويبدو أن حكومات الولايات، والطلبة، وأعضاء جمعيات الخريجين، والمتبرعين، وأرباب العمل، والمقترعين وسواهم ليسوا راضين عن السماح للبرج العاجي بأن يهتم بشؤونه الذاتية دون أن تتم محاسبته (Steeples, 1990; Jonsen, 1986). علاوة على أنه تتوفر لدى هؤلاء الأنصار الخارجيين السلطة، تلك السلطة التي لم يقوموا باستخدامها في الماضي لكنهم يهددون الآن باستعمالها. وما من خيار أمام التعليم العالي سوى إجراء تغييرات معينة في نمط الحياة من أجل الاستجابة حالاً لهذه المتطلبات الجديدة.

وفيما اتساع التغييرات بالنسبة للمؤسسة المستقلة يثبط الهمة، تأتي هذه التحديات البيئية، على العموم، من الأنصار الإستراتيجيين الآتين:

- سلطات التمويل الحكومية.
- الداعمون الماليون والمتبرعون الآخرون.
- الطلبة وعائلاتهم.
- أعضاء الهيئة التدريسية، والقائمون على الإدارة والموظفون.
- أرباب العمل.
- السكان، والموظفون الحكوميون، والفعاليات الاقتصادية في المجتمع المحلي.

ولكلٍ من هؤلاء الجماعات حقوق في مؤسسات التعليم العالي يطالبون بها منذ مدة طويلة. بيد أنه في الماضي، سمحت هذه الجماعات للجامعة أن تتدبر شؤونها دون تدخل، لأن هناك قبول عام بأنها كانت مكاناً خاصاً حيث تتابع الهيئة التدريسية مساعيها الفكرية الجديرة بالاحترام، وتنتج أبحاثاً علمية ضرورية عالية الجودة، كما كانت مكاناً يقدم لطلبته التعليم الأفضل في العالم، ويقوم مقام منارة من أجل تحسين المعرفة الكونية والتقنية والحلم الأمريكي العام. وقد كانت جميع هذه النشاطات مبررة ذاتياً، فلا أحد يشكك في ما قامت به الكليات أو الجامعات، أو كيفية قيامها بذلك.

وكانت النتيجة الداخلية لهذا القبول العام قيام بعض أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين باتخاذ الحرية الأكاديمية ترساً للمزيد من الاستقلال والانفصال عن الجماهير التي يخدمونها. وأصبحت الجامعة أشبه بمكان قدسي يرجع إليه الآخرون للحصول على التنوير. وفي حين أن هذه صورة كاريكاتورية مفرطة في التبسيط، فمن الجلي أن بعض أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين قد بدؤوا في رؤية أنفسهم على أنهم متميزون عن سواهم في المخطط العام للأمور، وما قاموا بتطويره كان جيداً بالنسبة للآخرين أو جيداً بحد ذاته. وزاد هذا الفهم الأشبه بالبرج العاجي في ابتعاد البحث العلمي وما له من نتائج جيدة عن جمهور يزداد انفصاله على نحو مطرد.

لقد هزت حقبة الستينيات المضطربة الجامعة، كما يصف ليبسيت (1993) تلك الأوقات، في إحدى الإرهاصات الأولى لهذا الانفصال. واستدعت الثورة الاجتماعية التي اقترنت بالحرب في فيتنام المزيد مما له صلة وثيقة بالموضوع. بيد أن هذه الدعوة إلى اليقظة لم تعمر طويلاً، إذ إن البحبوحة التي شهدتها السبعينيات والثمانينيات جعلت صوت الوعي الاجتماعي ينخفض. وفي التسعينيات، أضحت الدعوة إلى اليقظة لإعادة الهيكلة الاقتصادية والمنافسة العالمية عالية ومتواصلة، وصدرت هذه المرة عن نطاق أوسع من الأنصار الخارجيين، بما في ذلك المتبرعين للتعليم العالي الحكومي منه والخاص على حد سواء. ولم تستثن أية طبقة في التعليم العالي الأمريكي من هذه المسائل، ويبدو أن الإغراء المرافق لانتزاع الاستقلال والتحكم من الكليات والجامعات آخذ بالازدياد.

وتنشط الآن كل مجموعة من الأنصار الذين تم إدراجهم آنفاً، وتقوم إلى حد ما بتفحص أنشطة ودوافع التعليم العالي في الولايات المتحدة. والاستجابة حاسمة. ففي التحليل النهائي، لا شيء يكفل أن تعيش أي كلية أو جامعة بما يتجاوز نطاق قاعدة الموارد الحالية لديها. وحينما يواصل هؤلاء الأنصار الخارجيون تطوير المعرفة بقدرتهم على تشكيل الموارد أو التحكم بها، سوف يرغبون بأن تكون لهم سلطة أكبر للبت فيما يتصل بإدارة ومنهاج مؤسسات معينة يرتبطون بها. وبذلك فإن التحدي واضح: إلى أي مدى سوف تكون الجامعة مستعدة لأن تعدل نفسها لمواجهة التحديات المتعاظمة من جانب أنصارها الإستراتيجيين؟ وكيف تقوم بذلك؟ وهل ستستجيب باعتبارها ضحية لقوى التغيير قد أسيء فهمها، أم ستستجيب بصورة تفاعلية بأن تدعو أنصارها الإستراتيجيين للمشاركة عند طاولة التغيير؟

بالرغم من أن الإجابات على تلك الأسئلة ينبغي أن تكون واضحة، لكنها ليست كذلك فالعديد ممن هم في التعليم العالي يرفضون الفكرة العامة القائلة بأنه يتحتم على الجامعة أن تتغير لتلبية متطلبات العالم الخارجي. وما ينظر إليه أولئك الذين هم خارجها على أنه تعالٍ، إنما هو على الأرجح قيام الجامعة بحماية ثقافتها وموقفها الفكري.

ومما يؤسف له، أن القليل من التغييرات الخارجية الحاسمة تلك، قد تم الاعتراف بها على نطاق واسع من جانب معظم الكليات والجامعات. وإشارات التعزيز الصادرة عن الخارج لم تقنع حتى الآن عناصر الجامعة في الداخل، وخاصة أعضاء الهيئة التدريسية، بضرورة التغيير

أو حتميته. والواقع أن العديد من القائمين على الإدارة في المؤسسات التعليمية قد عملوا جاهدين لعزل أعضاء الهيئة التدريسية عن تلك القوى، في حين أن العديد من الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية الآخرين لا يؤمنون بها ببساطة. وينشد العديد من أعضاء هيئة التدريس الملاذ في التثبيت والحرية الأكاديمية. والنتيجة المنطقية تحد جدي لتطوير التفكير الإستراتيجي، الذي يعتبر العامل الحاسم في بناء الاستقرار والرخاء طويل الأمد. وكيف لنا أن نحمل الناس على التفكير في قضايا ذات أهمية كبيرة على المدى البعيد إذا كانوا يعتقدون بأنهم لا يتأثرون بتلك القضايا؟

لكي تخطط إستراتيجياً، يتعين على المؤسسة أولاً، أن تصل إلى التوافق مع دورها الآخذ بالتبدل في المجتمع الكبير. وما يتحتم أن يكون عليه ذلك الدور ودرجة السرعة التي ينبغي للمؤسسة أن تقوم فيها بالتحول هذا كله رهن بالظروف، لكن تحديد ذلك الدور ضرورة إستراتيجية. وفي حين يمكن أن يكون التخطيط الإستراتيجي أداة لبلوغ ذلك التحول بطرق عديدة، فإن مساهمته المحورية هي المواءمة بين المؤسسة وما في بيئتها من فرص وقيود.

تغيير النموذج السائد: من تعليم عال يوجهه المزود إلى تعليم عال يوجهه المستهلك

تقوم الكليات والجامعات على الخبرة. ذلك هو الموضع الذي تأتي منه الجودة. ومن الشائع أن الطلبة يقصدون مؤسسات التعليم العالي لاكتساب المعرفة والفهم. وهم يقومون بذلك باتباعهم إجراءات يوضحها أعضاء الهيئة التدريسية، من ذوي الخبرة. وهذا الاحتكار المتأصل لدى أعضاء الهيئة التدريسية يعني ببساطة أن مزودي الخبرة يهيمنون بحق على العلاقة بين الطالب والهيئة التدريسية، ويقوم المزودون من أعضاء الهيئة التدريسية بوضع كل شيء ابتداءً من شروط الدخول وانتهاء بشروط التخرج والتأهيل. وتتقدم الخبرة على أي علاقة كانت سوى الإيفاء بالشروط التي تعلنها هيئة التدريس للتحقق من انتقال مرضٍ للمعرفة والمهارات؟

كذلك، ففي هذا التنظيم لفروع المعرفة والمهن الذي يوجهه مزود من خارج الجامعة، تملي الجامعة المعايير، ومن ثم محتوى المنهاج. و تجمع المؤسسة بينها بطرق معينة، بيد أن الكليات والجامعات هي من حيث الأساس مناطق لنقل المحتوى المقبول نظامياً ومهنياً. وبسبب هذه التقاليد، التي ترجع إلى القرون الوسطى، فإن التغيير بطيء، والتكيف مع الأفكار الجديدة يتم

تدريجياً. والنموذج الحالي للتعليم العالي الذي يوجهه المزود كان قد تم صوغه من أجل العصر الصناعي وما بعده، لكن الانتقال إلى عصر المعلومات الجاري الآن أسفر عن تنامي الانفصال بين مستهلكي التعليم العالي ومزوديه.

المقدمة المنطقية الأساسية للتخطيط الإستراتيجي

كنا قد ذكرنا، أن المبدأ المركزي للتخطيط الإستراتيجي هو مواءمة المؤسسة مع بيئتها. وكما ينبئنا ستار (1993)، ينبغي لعملية التخطيط الإستراتيجي أيضاً أن تعيد تحديد الهوية الفكرية والأخلاقية للجامعة أو الكلية لتحقيق ذلك الهدف على نحو أفضل. وهذا يتضمن القبول بقدرة العديد من الأنصار في الداخل والخارج على فرض مطالبهم على الكلية أو الجامعة ومستقبلهما. ورفض النظرة بأن الأنصار من الداخل لهم وحدهم حق التصرف بمستقبل الجامعة. وفي التخطيط الإستراتيجي، ثمة ضرورة حاسمة لتقوم المؤسسة بالاستجابة للتفكير التقدمي، وبطريقة تفاعلية لتكييف ما للقوى الخارجية من تأثيرات داخلية على المؤسسة. وينبئنا برايسون (1995): أن أساس النجاح بالنسبة لأي مجموعة أو منظمة غير ربحية رضا أصحاب العلاقة الأساسيين. ويؤدي هذا بالمخططين إلى تحديد أصحاب العلاقة من الأفراد والمنظمات الأخرى التي تعتقد أن لها حقوقاً في المؤسسة تطالب بها، وكذلك إلى المواءمة بين أنشطة الكلية أو الجامعة وتوقعات وحاجات أصحاب المصلحة الأكثر أهمية.

ولا تعني هذا المحاججة بأن المؤثرات الخارجية تحدد على نحو قاطع الاستجابات الداخلية. بل التشديد على الحاجة إلى أن تقر مؤسسات التعليم العالي بشرعية التوقعات الخارجية وتستجيب لها باستخدام نقاط القوة الداخلية، بينما يتم اغتنام الفرص الخارجية بوصفها وسائل إستراتيجية لتشكيل المستقبل.

ليس من السهل على الكليات والجامعات أن تقر بصحة ما تعلقه جماهيرها عليها من مطالب وتوقعات. فهذه المشكلة بمثابة مرض مستوطن بالنسبة للأساس الذي بنيت عليه المؤسسات الأكاديمية. وبعبارة أبسط، لقد رسخت الكليات والجامعات نفسها باعتبارها المبدعة الرئيسة للمعرفة، وقامت على نحو فاعل بتطوير دورها بأن تكون المسؤولة عن صنع تلك المعرفة ونشرها وفق شروطها الخاصة إلى حد بعيد. وهذا ما تلمح إليه ضمناً الحرية الأكاديمية والتثبيت في الخدمة وفي حين أن توفير المعرفة، والفهم، والأفكار الجديدة يعتبرذا أهمية خطيرة، لكن

عندما لا تعود تلك العوامل تخاطب احتياجات محددة، يدخل التنافر والاستياء بين مستهلكي المعرفة العلمية. وسرعان ما يتضاءل الدعم. وهذا له ـ بالنسبة للمؤسسات الحكومية ـ تأثير إضافي بتقويضه الثقة العامة والتمويل الحكومي. وأما بالنسبة للمؤسسات الخاصة، فإنه يؤدي إلى تآكل الهوية والرسالة ومصادر التمويل الخاص التي تغذي تلك المؤسسات.

إننا لا نزعم هنا بأنه يتعين على الكليات والجامعات أن تقتصر على توفير تلك الخدمات التي يطالب بها أصحاب العلاقة. فالمؤسسات المالكة، و«الجامعات الحرة»، وبرامج التعليم المستمر، وكليات المجتمع توفر عموماً تلك الضروب من التعليم. بيد أن تلك المؤسسات تقوم على نحو نموذجي بنقل المعرفة التي اكتشفها الآخرون أو ابتدعوها. ذلك أن الكليات والجامعات هي الأمكنة التي يجري فيها هذا الاكتشاف والبحث العلمي الإبداعي، وليس من اليسير القيام بإعادة توجيه ما تتطلبه هذه الجهود من أنشطة وموارد.

وبعبارة أخرى، ليس باستطاعة الجامعات والكليات أن تبتعد تماماً عن نموذج التعليم العالي الذي يوجهه المزود، إلى شكل من التعليم العالي يوجهه المستهلك. مما مرده أمر واحد مفاده أن البحث عن المعرفة الجديدة، وتحليل النظريات والممارسات، والتبادل الحر للأفكار سوف تتضرر إذا ما اقتصرت الكليات والجامعات على تقديم الرائج فحسب. ولكن، إذا ما كانت الغاية المحورية للتعليم العالي ترقية المعرفة فيما تساعد على إيجاد مجتمع أفضل، عندئذٍ يتحتم على الكليات والجامعات أن تستجيب لمطالب المستهلك بطرق ليست كاملة بعد بالممارسة الحالية (Tremblay, 1993). وكما صاغها كل من زامسكي وماسي واوديل، «يتوقع الطلبة في يومنا هذا من الكليات والجامعات ما يطالبون به في أمكنة سواها: خدمة أفضل، وتكاليف أقل، وجودة أعلى، ومزيجاً من المخرجات يرضي فهمهم لما يتعين على التعليم الجيد أن يوفره» (ص. 56)، يضاف إلى هذا الاتجاه نحو الدمج أسلوب منهجي يضم برامج مثل الإدارة الكلية للجودة للمساعدة على ضمان أنه عندما تقوم المؤسسات بتطوير خطتها الإستراتيجية، يكون الاهتمام بالجودة عالياً، وثمة التزام بإرضاء العميل، وهناك جهود متواصلة لتحسين الجودة (Vinzant and Vinzant, 1993) ـ ومن السهولة بمكان أن يصبح سيناريو التخطيط برمته معقداً جداً، وينبغي لاستجابة الكليات والجامعات أن تتضمن تحملها المسؤولية عن المخرجات التي يبتكرها البحث العلمي، واكتشاف المعرفة التي سوف تغني المجتمع ونشرها.

بناء عليه، فإن الاستجابة للعملاء هي مسألة نسبية، ومن الواضح أن درجة الحركة باتجاه الاستجابة ذات أهمية حاسمة. ويستلزم تحديد هذه الدرجة تبني إستراتيجية يمكن تحديدها على نحو مرض عبر التخطيط الإستراتيجي. وينص التقرير الصادر عن لجنة قيادة التخطيط الإستراتيجي لدى جامعة نورث إيسترن على: «لكي نصبح جامعة محورها الطالب حقاً، يتعين علينا أن ننقل تركيزنا العام من أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم المزودين للمعرفة إلى الطلبة بوصفهم المتعلمين» (Northeastern University Strategic Planning Steering Committee, 1994).

وكما يظهر هذا البيان، فإن بعض الكليات والجامعات أخذت تفهم هذه الرسالة.

تطوير تدابير للمشاركة المؤسسية

لا ريب بأن تطوير خطة إستراتيجية موجهة للبيئة الخارجية هي جزء مهم من عملية التخطيط ككل. ومع ذلك فإن احتياجات البيئات الداخلية للتعليم العالي تتصف بالقدر ذاته من الأهمية. ويتعين على المخططين الإستراتيجيين التأسيس لعلاقة مع حقائق التقاليد، والظروف، وأعضاء الهيئة التدريسية، والطلبة، والموظفين، والموارد، والعمليات الإدارية، بالإضافة إلى تطوير طريقة للتخطيط تأخذ هذه الأمور بعين الاعتبار. علاوة على أن التخطيط المشترك أمر حاسم بالتأكيد، وذلك ليس من أجل تطوير الخطة فحسب، بل وتنفيذها أيضاً.

ضرورة التخطيط التشاركي

متابعة للبحث الذي كنا قد بدأناه في الفصل الثالث، ثمة، بعد، فارق أساسي بين التخطيط الإستراتيجي في الأعمال وذلك الجاري في الجامعة. عنينا الحاجة إلى عملية تشاركية. إذ على العموم، لا تتعامل منظمات الأعمال مع مسألة الإدارة والتنظيم المشتركة. ومع أن الديمقراطية الصناعية قد منحت العمال سلطة البت أكثر فأكثر في الأنشطة التنظيمية، وبرغم أن الانضمام إلى النقابات قد أضفى الشرعية على عملية التأثير في قرارات الإدارة، تظل القرارات الإستراتيجية مسؤولية المدير التنفيذي (Steiner, Miner and Gray, 1982). لكن داخل الكليات والجامعات تعتبر وسائل الإنتاج الرئيسة (التدريس، والبحث العلمي، والخدمة) حقوقاً مقصورة على أعضاء الهيئة التدريسية، وهنالك إجماع عام في أدبيات التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي على أن اتخاذ القرار الإستراتيجي الأعلى لا يمكن إنجازه على نحو ملائم دون

نصيحة هيئة الأساتذة من جملة أنصار آخرين وموافقتهم (Birnbaum, 1991). لكن في حين يبدو أن أعضاء الهيئة التدريسية ربما يشكلون الجماعة المسيطرة ذات المصلحة في الجامعة، وفيما قد لا تتوفر لديهم القدرة على الإدارة بشكل مباشر، فبمقدورهم ممارسة سلطة نقض كبيرة (فيتو) على الخيارات المتوفرة لدى القيادة الإدارية للجامعة. ومع ذلك، كما ينبئنا فوت (1988)، يتم تقاسم السلطة بين مجلس الإدارة، والمدير والإداريين الأعلى مقاماً، وأعضاء الهيئة التدريسية، وحتى الطلبة في بعض الحالات. وباستخدام المصطلحات الفنية للأعمال، تنشأ هذه السلطة عن احتكارهم وسائل الإنتاج فضلاً عن حصيلة الإنتاج.

إن القدرة القصوى لأن تكون مجدداً أو رجعياً بالنسبة للتخطيط هي جزء لا يتجزأ من ثقافة المؤسسة، لا سيما ثقافة الهيئة التدريسية. وإذا ما كان أعضاؤها أعلى مقاماً، ومثبتين، وليسوا منهمكين جداً في نشاط إبداعي أو بحث علمي، سوف تكون مقاومتهم غير نافذة تقريباً. وإذا لم تكن الإدارة والمجلس الحاكم في انسجام حول التخطيط، يمكن للمقاومة أن تنتشر وتحول دون إجراء تغيير رئيس. لذلك فالتخطيط التشاركي هو الجواب الوحيد.

التخطيط المشترك مقابل التخطيط من الأعلى إلى الأسفل

لاحظنا في الفصل الأخير، أن معظم الأدبيات حول موضوع التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية تأتي من علم إدارة الأعمال. وفي تلك الأدبيات، فإن من أشد المسؤوليات المناطة بالمدير التنفيذي خطورة إشرافه على عمليات التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية (Farmer, 1990; Cyert, 1988; Steiner, Miner, and Gray, 1982). ويبدو أن كيلير يشير في كتابه الرائد حول التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتجية في التعليم العالي إلى أن الكثير من نشاط التخطيط الإستراتيجي تقع مسؤوليته على عاتق كبار المديرين الإداريين والأكاديميين في الجامعة.

ومع أننا لن نجادل بأن الإدارة العليا للكلية والجامعة ينبغي ألا تكون منخرطة انخراطاً كبيراً في العملية، فمن الجلي أيضاً بأن مؤسسات التعليم العالي مختلفة عن منظمات الأعمال التقليدية إلى درجة أن عملية تخطيط إستراتيجي من الأعلى إلى الأسفل بكل ما في الكلمة من معنى، تليها إدارة إستراتيجية، سوف تكون شديدة الإشكالية، وقد لا تنجح على الإطلاق ما لم تكن ذات طبيعة تشاركية. وكما يشير كل من برايسون وبروميلي (1993)، فإن الجانب

السلوكي للعملية يفيد في شرح ما تصادفه إحدى ممارسات التخطيط الإستراتيجي من نجاح أو فشل.

إن مبدأ الإدارة المشتركة حي وفي حال حسنة في معظم جامعات الولايات المتحدة. وقد ساعدت الجماعات المهنية مثل الجمعية الأمريكية للأساتذة الجامعيين في وضع إرشادات لتوزيع السلطة الإجرائية في الجامعة، كما ساعدت في ترسيخ مدخلات مهمة للهيئة التدريسية في الأنشطة والتوجهات العامة للكلية أو الجامعة.

إضافة إلى ذلك، فإن الأمور الأكاديمية ـ المنتَج والخدمات الأساسية في الجامعة ـ تقع في نطاق سلطة الهيئة التدريسية (Birnbaum, 1991). وفيما يتصل بالمقاصد والغايات كافة يحظر على الإدارة العليا أن تتدخل في تطوير أو توجيه المناهج وإنشاء برامج البحث العلمي، وأن تحاول التأثير في الاتجاه الذي تأخذه كثير من فروع المعرفة. وتعامل الحرية الأكاديمية على أنها حق مقدس لأعضاء الهيئة التدريسية وحينما تشرع الأعمال الإدارية في تهديدها، هنالك العديد من الموارد المحلية والوطنية التي بالإمكان حشدها «لإبقاء الإدارة بعيدة.

ممارسة الإدارة المشتركة

لكي تدار الوظيفة الأكاديمية والإدارية للكلية أو الجامعة بصورة فعالة، أنشئ مفهوم الإدارة المشتركة (Gilmour, 1991). وكانت إحدى نتائج ذلك التأسيس تمييز واضح بين كل من الأنشطة الإدارية والأكاديمية. ولكن في الواقع أن كلاً منهما يعتمد على الآخر. وتعتمد الإدارات على الجانب الأكاديمي للمؤسسة لتطوير المنتجات الأكاديمية للكلية أو الجامعة ونقلها، ويعتمد الأكاديميون على الوظائف الإدارية المتعددة التي تنهض بها الجامعة لمعالجة الأعمال، والإمدادات، ودعم الخدمات التي تحتاجها المدينة الجامعية.

وبما أن التخطيط الإستراتيجي، واتخاذ القرار الإستراتيجي، والتفكير الإستراتيجي كلها أنشطة تؤثر في عمليات الجامعة برمتها، فإن الجامعة بأكملها بحاجة إلى أن تكون مشتركة في تطوير هذه الأنشطة وتنفيذها. والواقع أنه، بحسب كلاين وميرينغولو (1991)، انتاب الذين قاموا بالتخطيط الإستراتيجي في جامعة (بين) الحكومية شعور قوي إزاء هذه القضية حيث إنهم شددوا عليها بصورة كبيرة في عمليتهم لتطوير التفكير والعمل الإستراتيجيين. ومن الخطأ محاولة تطوير

أو تطبيق أي أنشطة للتخطيط الإستراتيجي أو الإدارة الإستراتيجية باستخدام نموذج من الأعلى إلى الأسفل، مع أن ذلك النموذج نجده في أدبيات الأعمال. وبدلاً من ذلك، فإن الجامعة بحاجة إلى منهجية في عملية التخطيط الإستراتيجي تستخدم فيها نموذجاً تشاركياً.

البحث عن النماذج

مما يؤسف له أنه ما من قاعدة أدبيات رئيسة داعمة لهذه المنهجية للتخطيط الإستراتيجي، مع أن العديد من الحالات الدراسية المنشورة تؤكد حكمتها.
(Chiarelott, Reed, and Russell, 1991; Cline and Mringolo, 1991; Eaton and Adams, 1991; Dooris and lozier, 1990; Cyert, 1988; Foote, 1988; Roach, 1988; Swain, 1988; Aggarwal, 1987).

ومن الأهمية بمكان فهم أن المجال العام لكل من التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية لم يمض على وجوده مدة طويلة من الزمن، وحتى في قطاع الأعمال (Harrison and St. John, 1994). كان البحث الحقيقي في هذا الميدان قد بدأ في أواخر الخمسينيات من القرن العشرين ومطالع الستينيات وأضحى وسيلة إدارية شائعة في نهاية السبعينيات وبداية الثمانينيات (Harrison and St. John, 1994). وما زال العمل جار على تطوير وتحسين ذلك النزر اليسير من النظرية والممارسة. ويعكس مينتزبيرغ في كتابه الصادر حديثاً بعنوان The Rise and Fall of Strategic Planning صعود التخطيط الإستراتيجي وانحداره (1994) صورة تلك الجهود. وما زالت قاعدة الكتابات حول التخطيط الإستراتيجي في المنظمات غير التجارية قيد التشكيل. وفيما يتعلق بالتخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي بشكل خاص، فإن كتاب كيلير الصادر في عام 1983، الذي يحدد الحاجة إلى التخطيط الإستراتيجي في الكليات والجامعات (مؤثراً ذلك على تقديم خطة لإنجاز ذلك التخطيط)، أحد الأعمال القليلة الرئيسة التي تم طبعها حتى الآن.

لقد تم تطوير النماذج المطبقة في التعليم العالي على يد كل من شيرلي (1988)، وموريسون، ورينفرو وبوتشير (1984)، وقام برايسون بتطوير نموذج للتخطيط الإستراتيجي في المنظمات الحكومية وغير الربحية (1989، 1995). وهذه النماذج تمثل النماذج الأولى غير التجارية على وجه التخصيص التي تبنتها العديد من الكليات والجامعات لتوجيه عمليات التخطيط

الإستراتيجي لديها. ويقدم نموذج شيرلي طريقة للتخطيط حساسة للعديد من القضايا التي تواجهها الكليات والجامعات، بيد أنها تستند إلى تطوير الرسالة أولاً. ويقدم موريسون ورينفرو، وبوتشير، وإلى جانبهم موريسون وبروك (1991) نقاشاً مهماً بشأن الحاجة إلى بناء الإدارة الإستراتيجية في التعليم العالي، على أساس القوى المتعددة للبيئة، التي نتفق بأنها محورية بالنسبة للمراحل الأولى من عملية التخطيط الإستراتيجي. ومما يؤسف له أن هذه المساهمات لا تتوسع في النواحي الأخرى للعملية. أخيراً، تقدم طريقة برايسون في التخطيط الإستراتيجي نظرة شمولية إلى القضايا التي تواجهها تلك المنظمات خارج مجتمع الأعمال، لكنها لا تتعامل على وجه التخصيص مع القضايا الضيقة للتعليم العالي (وتدعو إلى مشروع تخطيط مبني على الرسالة). وكانت هذه الأساليب جميعها قد منحت فهماً عميقاً للعملية، وأفادت كليات وجامعات عديدة من استخدامها، مع أننا نشعر بأن أياً من النماذج تلك لم يكن كاملاً. ومهما يكن من أمر فقد تم توسيع قاعدة الأدبيات من خلال العمل المتواصل لباحثين آخرين، مثل دولينس ونوريس (1994).

ومع ذلك، من الجلي أنه ليس ثمة نشاط بحثي حقيقي وأدبيات ناتجة عنه تخضع كافة مجالات عملية التخطيط الإستراتيجي التي تم تحديدها للاختبار. ومن ثم فعلى الأرجح أن من شأن المزيد من البحث والممارسة أن يظهرا ما لتغيير النموذج من الأعلى إلى الأسفل من أهمية في بيئات معينة، مثل التعليم العالي، وبدلاً من ذلك تكييف النموذج التشاركي للتخطيط على نحو أكثر اتساعاً. وفي غياب قاعدة للبحث العلمي والأدبيات كهذه، تظل التجربة المرشد الأفضل لتطوير المبادئ من أجل التطبيق اللاحق. ولقد أظهرت التجربة الخاصة بنا ـ شأنها شأن الحالة التجريبية المنشورة المشار إليها آنفاً، بأنه على الأقل في بيئات التعليم العالي حيث قمنا بإجراء التخطيط الإستراتيجي ـ أن التخطيط من الأعلى إلى الأسفل، مثل التخطيط الموجه من الرسالة، لم يكن ناجحاً، بل أثبت التخطيط المشترك أنه أكثر فعالية.

جعل التخطيط التشاركي ناجحاً

بنظرة متقدمة إلى ما يفرضه علينا تنفيذ الخطة من تحديات، يكون لزاماً علينا الشروع في العملية باعتبارها عملية واستجابة وتشارك بحق. ومع ذلك، ثمة تحد مفروض في النموذج

التشاركي للتخطيط في الكليات والجامعات نصادفه في المشكلة الكامنة في جعل الأكاديميين والإداريين يعملون معاً (Schmidtlein, 1990). وليست هذه بالمشكلة الكبيرة في بعض الجامعات. بيد أنها قد تنطوي على صعوبة أكبر في سواها. وفي تلك الجامعات من الطبيعي انخراط الشخصيات الأساسية وصناع القرار في كل من الهيئة التدريسية والإدارة في بعض المناقشات السابقة للتخطيط والمتعلقة بتشكيل علاقة عمل مشترك. وقد تكون الأساليب مثل التعاقد، والمنتديات المفتوحة، والنقاشات الجماعية، وتدريب الحساسية في بعض الحالات المتطرفة مفيدة في إدخال الأعضاء الحاسمين في فريق التخطيط جميعاً في إطار مشترك للعملية، وقد يفيد في تطوير درجة أكبر من الثقة.

ومما لا ريب فيه أن ذلك قد يضيف وقتاً للأطر الزمنية المعلنة التي تتم فيها ممارسة التخطيط، لكن قد يكون من الضروري المواجهة المسبقة لبعض القضايا التي حالت دون التأسيس لمستويات عالية من الثقة أو التفاعل بين فئات الجامعة، وذلك للحيلولة دون الغوص في متاهات تلك القضايا الحساسة لاحقاً.

وما إن يتم إنجاز صيغة التخطيط المشترك حتى يتحتم توسيعه في كافة أنحاء الجامعة وذلك بتحسين تبادل الآراء حول كيفية قيام لجنة التخطيط الإستراتيجي (SPC) المركزية للكلية أو الجامعة بتطوير الخطة. ولا سيما في الجامعات التي تكون الثقة الأولية فيها متدنية أو يكون لديها تاريخ من التعاون والتنسيق الضعيفين، وجعل المشاركين الأساسيين في العملية يتبادلون الآراء بصورة منتظمة وبدقة مفرطة حول ما تقوم به لجنة التخطيط الإستراتيجي، جزء أساسي من التدابير التي تصون الجامعة ككل. إن الثقة سلعة من العسير السعي لإيجادها، بيد أنها عامل حاسم لعملية التخطيط الإستراتيجي.

التنفيذ وتكامل العناصر

تعتبر كيفية تنفيذ الخطة الإستراتيجية، أو ربما بدقة أكبر العملية التي سوف تطلق الخطة الإستراتيجية العنان لها، مسألة بحاجة لأن يفكر فيها المخططون الإستراتيجيون للجامعة منذ البداية. ولسوف يشارك في ذلك العديد من الأقسام المختلفة للجامعة بدرجات متنوعة. ويمكن أن ينتهي العجز عن أخذ تلك العناصر بعين الاعتبار في بداية الأمر إلى مشكلات كبيرة أثناء التنفيذ.

العناصر الداخلية

حينما يتم تطوير عملية الخطة الأساسية بنجاح وتكون على أهبة الاستعداد للانتقال إلى مرحلة التطبيق (المرحلة الأولى)، أو مرحلة الإدارة الإستراتيجية (المرحلة الثانية)، لا بد للمؤسسة أن تعمد مسبقاً إلى صياغة علاقة جديدة مع المجتمع الداخلي. ومن المرجح، أن العديد من اللجان التي تم تشكيلها لتطوير الخطة الأساسية سوف يتم تخفيضها، أو جمعها معاً، أو إبعادها تماماً. وسيؤدي إلى تخفيض عدد الأشخاص المنخرطين مباشرة في مراقبة الخطة الإستراتيجية وتحديثها، ويمكن أن تعطي الكثيرين إشارة خاطئة بنهاية التخطيط الإستراتيجي. ومع ذلك ينبغي على المؤسسة أن تراقب تقدمها، فضلاً عن بيئتها، وأن تكون في موقع لجعل العقائد المحورية للتخطيط عصرية والارتقاء بها، فيما تمضي تجربة المؤسسة قدماً.

وبناء على ذلك، فعلى الأرجح أن لجنة التخطيط الإستراتيجي للمؤسسة بحاجة إلى أن تصبح لجنة دائمة، ومن جديد، أن تضم في عضويتها أناساً أقوياء يمثلون الأقسام الرئيسة لمجتمع الجامعة بوصفهم أعضاء ناشطين ومشاركين. ولسوف يتبدل عمل المجموعة هذه من التخطيط إلى الرقابة والتحكم، لكن من الضروري أن يستمر مجتمع الجامعة في النظر إلى عملها على أنه ضروري ومهم.

الحوار الخارجي

من الضروري أن يتواصل الحوار الذي بدأته المؤسسة مع أنصارها الخارجيين المهمين. فعلى سبيل المثال، باعتبار ذلك جزءاً من برنامج التقويم، بإمكان المؤسسة أن تبقى على اتصال مع الخريجين، والمانحين المهمين، وحالات المجتمع الطارئة ذات الشأن بتوجيهها أسئلة مركزة تساعد اللجنة على فهم أفضل لكيفية تأثير إستراتيجيات عملية التخطيط في المخرجات حقاً. كذلك، بإمكان مجموعات التركيز وعناصر أساسية من الخارج أن تواصل تزويد المؤسسة بالمعلومات المهمة، فضلاً عن توفيرها آلية ليكون لدى الأنصار المهمين من الخارج صوت مسموع في عملية صناعة القرار الإستراتيجي للكلية أو الجامعة.

لما كانت هذه عملية طويلة الأمد، وكان القصد من التخطيط الإستراتيجي المواءمة بين المؤسسة وبيئاتها الأشد خطورة، فمن الأهمية بمكان الحفاظ على تلك الروابط الخارجية

الفعالة، وأن تبقى مستعدة للإصغاء لما يقولون. ولسوف يكون التغيير حقيقة واقعية على الدوام، ومن المهم أن تغذي الكلية أو الجامعة باستمرار ما لها من ارتباطات خارجية لتساعد المؤسسة في تحديد التغييرات التي سوف تؤثر فيها بصورة أفضل، وأن تكون في موقع تكون فيه تفاعلية قدر المستطاع، ومبكرة قدر الإمكان، عند إجراء التغييرات.

التخطيط بعقلية جديدة

لقد تحدثنا طوال هذا الفصل حول حقيقة أن التخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي يختلف عن التخطيط الإستراتيجي في بيئات الأعمال. والتحدي الذي يواجهه المخطط في مؤسسات التعليم العالي أن يفكر ويخطط بعقل منفتح وأن يكون على استعداد لأن يستخدم الوسائل الملائمة والمفيدة المحددة سابقاً، بل وأن يكون منفتحاً كذلك على استخدام مجموعة جديدة من الوسائل يوحي الحدس أو الاختبار العلمي بأنها ربما تكون ذات فائدة ما.

تحدٍ هائل

تواجه عملية التخطيط الإستراتيجي للكلية أو الجامعة ظروفاً وتحديات تتطلب منهجيات تعاونية، وموجهة خارجياً، وطويلة الأمد، بشكل يفوق ما لدى منظمات الأعمال. ومقاومة التأييد الواسع عبر المشاركة العريضة أمر طبيعي. ومن العسير وضع خطة بوجود العديد من اللاعبين. ولكن لكونها مشتركة، يتم تحديد صالح المؤسسة وفهمه بدقة أكبر، ويفيد تحسين تبادل الآراء المطلوب بين المشاركين في تدمير حواجز الثقافة والعادة التي تقوض الثقة، سواء داخل المؤسسة أم خارجها. ويتحتم أن يسفر ذلك عن مواءمة أفضل بين المؤسسة وبيئتها الأكثر أهمية.

الالتزام بالقيام بتخطيط إستراتيجي حقيقي

ثمة كلمة أخيرة تتعلق بقرار القيام بالتخطيط الإستراتيجي. ففي حين أن كافة مؤسسات التعليم العالي تقريباً المألوفة لدينا تذهب إلى القول بأنها تقوم بالتخطيط الإستراتيجي، يشير البرهان إلى أن القليل منها وحسب يقوم بذلك الضرب من التخطيط الجوهري الموصوف في هذا الكتاب أما معظمها فيقوم بالتخطيط التقليدي لكنهم يسمونه تخطيطاً إستراتيجياً.

علاوة على ذلك، فإننا نؤمن إيماناً راسخاً بأنه بمقدور كل كلية أو جامعة الإفادة من تطوير خطة إستراتيجية حقيقية في مرحلة ما من جهودها للتعامل مع التغييرات التي يواجهها التعليم العالي بأكمله. بيد أن قرار القيام بتخطيط إستراتيجي حقيقي يجب ألا يتخذ مصادفة. وكما حاولنا الإشارة في هذا الفصل، فإن التخطيط الإستراتيجي الأصيل في إحدى الكليات أو الجامعات محفوف بالمخاطر بالنسبة للقيادة ويستلزم عملاً دؤوباً. كما أنه ليس بلا ثمن باهظ. ففي جامعة كولورادو الشمالية (UNC)، عملنا أكثر من ثلاثة أعوام على تطوير خطة أولية ديناميكية، وقمنا بإضافة عضو رفيع المستوى ومتفرغ للإشراف على العملية.

يجدر بنا أن نكرر هنا الأهمية الحاسمة لدعم التخطيط من جانب مجلس الأمناء والمدير كما برهنت تجربتنا في جامعة كولورادو الشمالية. ولقد ساعد هذا الدعم المخططين في التعامل مع التحديات الآتية من أولئك الذين كانوا ينظرون إلى التخطيط الإستراتيجي على أنه تهديد لاستقرارهم، وحيلة من جانب كبار الإداريين لتغيير بنية المؤسسة. وكان هذا الالتزام عالي المستوى قوياً ومتسقاً ونحن ننطلق عبر عمليتنا الأولية. كما حالفنا الحظ في الحصول على مشاركة قرابة مئتين من أعضاء المجتمع الجامعي في تسع عشرة لجنة في مستويات مختلفة من المدينة الجامعية والوحدات لقيادة العملية إلى الأمام. ولقد أسهم أعضاء الهيئة التدريسية والموظفون والقائمون على إدارة الجامعة والطلبة جميعاً في ذلك المسعى. علاوة على ذلك، كان ثمة أساس قوي بما يكفي للالتزام بالمضي إلى الأمام برغم وجود معارضة منظمة من جانب المجلس الأعلى في الجامعة ومعظم عمداء الكليات، وتردد اثنين من نواب المدير.

وعلى الرغم من الصعوبات، فإن نظام إدارة تسجيل إستراتيجي ناجح كان في الموضع الصحيح في جامعة كولورادو الشمالية. وتقوم إدارة التسجيل الإستراتيجي بصوغ كيفية اجتذاب الجامعة مزيجاً من الطلبة واحتفاظها بهم، إضافة إلى تزويدها بالقدرة على زيادة رسوم التعليم إلى الحد الأعلى الذي تحدده ولاية كولورادو. وكانت تكنولوجيا التخطيط من أجل الجامعة متكاملة، وتمت إقامة نظام معلومات واتصالات يربط الجامعة بالعالم ويحسن جودة التعليم. ولقد أسفر تخطيط تكنولوجيا المعلومات عن تأسيس بيئة معلومات موزعة وإقامة بنية إدارة معلومات تشمل الجامعة بأكملها، وهذه كلها نتاج لعملية التخطيط الإستراتيجي. ويزودنا تخطيط الموارد بتحليل مالي لأي تغيير تخطيطي، أو تبدل في البرنامج، والشروع في تطوير الأسس التي يمكن أن تقام عليها قاعدة موارد أكبر للجامعة. ولقد تم توسيع لجنة تخطيط الموارد لتقوم

مقام اللجنة الاستشارية لميزانية الجامعة، وقدم تخطيط البرنامج الأكاديمي بضع سياسات وأولويات عامة لتنال موافقة الأمناء باعتبارها الخطوة الأولية لترسيخ أولويات البرنامج. وهذه الأولويات أساسية من أجل تطوير الميزانية في وجه التخفيضات الوشيكة والحاجة إلى إعادة استثمار الموارد في برامج أساسية بدل الاعتماد على إسعاف تشريعي للخروج من المأزق المالي. وفي مطلب الميزانية لعام 1996-1997، وجهت أولويات التخطيط إنفاق الزيادة المالية الجديدة وإعادة توزيع نسبة 3.14% من الميزانية الأساسية على حد سواء.

ومن الأهمية بمكان ملاحظة أنه فيما تخطيط الأقسام يتطور، كان الاندماج بين لجان التخطيط والبنية الإدارية القائمة يبرز بعد المراحل الأولية للتخطيط. فتضطلع لجنة إدارة التسجيل الإستراتيجي الفرعية بإدارة التسجيل، وتندمج لجنة التخطيط التكنولوجي الفرعية مع لجنة إدارة التخطيط التقني، وتذوب لجنة الموارد الفرعية في اللجنة الاستشارية لميزانية الجامعة. وهذا الضرب من التغيير والاندماج إنما هو نتيجة طبيعية وضرورية لوضع التخطيط موضع التطبيق.

ودون هذا الاستعداد للمثابرة على الربط وتكامل الوظائف في تنظيم روتيني، فإن العملية التي نصفها في هذا الكتاب سوف تكون نظرية وحسب. وغالباً ما تصدق هذه الحاجة للمثابرة في أي جامعة تسعى للقيام بالتخطيط الإستراتيجي في وجه التخوف أو المقاومة، أو حيث يكون التخطيط مستجيباً للضغوط الخارجية.

إلى أين يتجه هذا التخطيط الإستراتيجي كله؟

تقوم الفكرة الرئيسة لهذا الكتاب على أن تطوير خطة إستراتيجية يعتبر عنصراً أساسياً لمستقبل إحدى الكليات أو الجامعات. ولكن، ما إن يتم تطوير أنشطة التخطيط وتتكلل بالنجاح، يتحتم أن يستبدل التخطيط بأمر آخر. ولكي تكون العملية فعالة، من الضروري أن تحل الإدارة الإستراتيجية والتفكير الإستراتيجي واتخاذ القرار الإستراتيجي محل التخطيط الإستراتيجي ويحدث هذا الاستبدال حينما تندمج البنية الفوقية للتخطيط في الإدارة الروتينية والتنظيم الإداري في جامعة معينة أو تحل محلها.

ولا يعني هذا الإيحاء بأن الإدارة الإستراتيجية والتفكير واتخاذ القرار الإستراتيجيين تبدأ بعد أن يتوقف التخطيط وحسب. إذ إن عملية التخطيط الفعال تشتمل على الانتقال من

نماذج التفكير واتخاذ القرار المتمسكة بالعرف والتقاليد إلى نماذج إستراتيجية مع تطور الخطة. والواقع أنه من المستبعد أن تتكلم الخطة عن التغيير الفعال دون أن تطرأ تحولات خلال مرحلة التخطيط.

إن التفكير الإستراتيجي مطلوب لتطوير خطط توائم بصورة أفضل بين قدرات المؤسسة و بيئتها الأشد خطورة، وكما تتغير تلك العوامل ، فإن الخطة تتغير أيضاً. وبما أن التخطيط الإستراتيجي ديناميكي، تصبح هكذا تحولات مألوفة وتعكس قدرة الخطة على الربط بينها وبين القضايا الحقيقية ذات الأهمية عندما تبرز أو إيجاد حلول لها. وكما وصفنا في الفصل الأول، فإن معظم الكليات والجامعات ليست معتادة على وضع خطط وقرارات مستمرة مبنية على أساس ارتباطها بالبيئة الخارجية. وتتطلب أنشطة التخطيط الإستراتيجي شروع المخططين في التفكير إستراتيجياً، والبدء المبكر بتلك العملية قدر المستطاع، من أجل صياغة خطة تتبنى هذه العلاقات واتخاذ خطوات لمعالجتها.

ماذا يتوقع في التحول؟

من خلال تجاربنا الخاصة في جامعات عديدة، شهدنا حدوث تقدم مفاجئ في مجموعات التخطيط حينما بدأ هذا التحول داخل العملية. وسرعان ما فهم الناس بأنهم بحاجة إلى تطوير مؤشرات أداء رئيسة، وأهداف، وسياسات، وإستراتيجيات إجرائية تعالج البقاء طويل الأمد للمؤسسة فيما تتفاعل مع بيئاتها الخارجية. وينضج فهمهم هذا عندما يدركون علاقات السبب والنتيجة بين قراراتهم التخطيطية وقدرتهم على فهم بيئتهم والاستجابة لها أو التأثير فيها.

حينما تطرأ هذه التحولات فإنها تجعل مجموعة التخطيط تعمل معاً وتحرك أنشطة التخطيط على نحو دائم باتجاه خطة مفيدة. وبحلول الوقت الذي تكون فيه إحدى المؤسسات في وضع الانتقال من المرحلة الأولى (مرحلة التخطيط الأولي) إلى المرحلة الثانية (مرحلة الإدارة واتخاذ القرار)، يكون الناس قد أخذوا يفكرون ويتصرفون على نحو مغاير فيما يتعاملون مع الأهداف الإجرائية على المدى القريب، والأهداف الإستراتيجية والمنجزات على المدى البعيد.

وحينما ننظر إلى الزمن اللازم لتطوير خطة إستراتيجية، فمن الأهمية بمكان أن نأخذ التحولات التي يجب أن تطرأ بشكل سياسات وإستراتيجيات داخلية تنبثق لتتكيف مع البيئة، استجابة لقضية حقيقية مطروحة من جانب تلك البيئة. وينتهي هذا بنا إلى النظرة القائلة بأنه في المراحل الأولى للتخطيط تكون العملية أكثر أهمية من الخطة ذاتها. وليس المنتج النهائي للتخطيط الإستراتيجي أن نصوغ «الخطة» بقدر ما أن نغير التفكير، ونقدم نموذجاً لقرارات اتخذت إستراتيجياً. تلك هي النتيجة الأساسية إذا ما أريد للتخطيط الإستراتيجي أن يكون فعالاً.

الفصل 5

التفاوض على
سياسات الجامعة

نتحدث في مختلف مواضع هذا الكتاب عن الحاجة إلى المشاركة والتواصل، كما نناقش الدور الذي تضطلع به عناصر الجامعة ذات المصلحة في الكلية أو الجامعة. وفي أي بيئة تنظيمية، من المحتم أن تتنافس مختلف الجماعات من أجل الموارد، وبقيامها بذلك سوف تنهمك في صراعات على السلطة (Pfeffer, 1992). ولا ريب بأن هذا يصدق أيضاً على الكليات والجامعات (Dooris and Lozier, 1990). فالتنافس على من له السيطرة على الموارد وتوزيع المخصصات والقيم محور سياسة الجامعة، ومن ثم فإن لها اعتباراً مهماً في عملية التخطيط الإستراتيجي لإحدى الكليات أو الجامعات. إضافة إلى ذلك، وكما أظهر ريتشاردز: (1990)، فإن العديد من القرارات التي يتم اتخاذها في بيئة سياسية يمكن أن تكون مشوشة، مما يجعل إمكانية التنبؤ بالعملية أقل، ومحصلتها إشكالية.

ولكي تتكلل العملية بالنجاح، كما ينبئنا فلاك (1994)، يجب أن تتوافر فيها ثلاثة عوامل: 1) تقنية جيدة لتقويم البيئة الداخلية والخارجية، 2) عملية تعاونية، 3) بيئة سياسية إيجابية بما يتصل بالقبول والتنفيذ. ويتحرى هذا الفصل البيئة السياسية للجامعة، ويجري تقويماً لما سوف يكون لها من تأثير ممكن، فضلاً عما ستفرضه من قيود، ويقترح بعض الإستراتيجيات الملائمة للتعامل مع سياسة الجامعة.

طبيعة السياسة

ليست السياسة بالجيدة ولا بالسيئة، بل بالأحرى كما يعرف كل من كانتير وشتاين وجيك (1992) هذه الظاهرة بالقول «السياسة هي مناورة لبلوغ موقع يتماشى مع جماعات من الأفراد يجعلون مصالحهم ومطالبهم الخاصة بموارد المؤسسة في المقدمة» (ص. 46). حينما يكون

لدى المجتمع الجامعي اهتمام ثابت بالنجاح الإجمالي للكلية أو الجامعة، يمكن أن تضطلع السياسة بدور قوة إيجابي، بأن تساعد في توضيح القضايا وتحديد الحلول لها (Birnbaum, 1991). وتلك نتائج جيدة وضرورية في حياة المؤسسة، لأنها تفيد في رسم مخطط تمهيدي لسياق الأحداث يمكن أن يؤدي إلى حل القضايا.

ولكن ثمة جانب آخر لسياسة الجامعة. إذ ينبئنا بيرنباوم كذلك بأنه إذا لم تؤخذ سياسة الجامعة بالحسبان حينما تتخذ القرارات بشأن قضاياها، فإن بإمكانها أن تخرج القرارات عن مساراتها، وأن ترفض في بعض الأحيان الجهود المبذولة باستخدام حق النقض، بصرف النظر عما تتمتع به تلك القرارات والجهود المبذولة من مزايا وإسهامها في خير النظام. وكثيراً ما تؤدي سياسة الجامعة إلى النزاع (Hardy, 1991)، وتصبح إذاً قوة سلبية تفرض العقبات أمام التغيير الهادف. وفي ظروف قصوى، يمكن أن تحث السياسة السلبية على تصرفات هدامة تقوض الميزات الجوهرية للكلية في المجتمع الأكاديمي (Lee, 1991). ولنُصُغها بعبارات أقوى، فقد لاحظ فرانك (1996) بأن عملية التخطيط الإستراتيجي وتنفيذها في جامعة رتجيرز كانت «اختباراً للتأكد من كون الجامعة وحدة واحدة» (ص. 2).

مخاطر السياسة السلبية

تنطوي كلمتا كلية وجامعة بداهة على ما يميز الكلية ومجموعة من القيم المشتركة أو الموحدة. ومع ذلك فإن السياسة التي تنتهجها بعض الجامعات تشابه عصور الإقطاع وعدم وجود العقلانية (Hardy, 1990). وعندما تضعف ميزات الكلية وما تولده من احترام، فإن السياسة السلبية وما تولده من صراع المصالح الخاصة تحل محل المجتمع، فيما يحقق أحد العوامل المكاسب على حساب الآخر. ومن شأن هذا المجموع الصفري للسياسة السلبية أن يفسد الحوار العقلاني المطلوب في مجتمع مفكر، والاستعداد للتبادل والتسوية الذي يحفظ المجتمع إزاء التنوع والتعددية.

تتجذر السياسة السلبية في القدرة على رفض عمليات التغيير وعرقلتها وتحريمها. وفي حين أن هذه السياسة السلبية تفتقر إلى القوة لإحداث التغيير، فإنها مبنية على أساس دَمْج قدر كاف من الدعم للاعتراض بطرق تعيق التغيير. ولهذا السبب، يمكن اعتبارها سياسة ممارسة حق النقض.

عمل السياسة في التخطيط الإستراتيجي

تضطلع السياسة في التخطيط الإستراتيجي بدور جزئي مما مرده إلى أن التخطيط الإستراتيجي يستلزم إجراء تغيير كبير، ويؤثر في قضايا التحكم بالموارد (Knights and Morgan, 1991). ويحدث هذا التغيير لأن من المعتاد أن يتم تنفيذه عندما لا يكون بمقدور الروتين في إحدى الجامعات حل إحدى القضايا أو التعامل على نحو فعال مع ما تفرضه الموارد أو السلطات الخارجية من قيود أو تحديات. وعادة ما يعني التغيير إعادة ترتيب النفوذ، والسلطة، والامتيازات التي تحكم توزيع الخيرات والقيم. ويفضي هذا الضرب من التغيير إلى عواقب غير مؤكدة، ولا سيما أن الارتياب في النتائج التي لا يمكن التنبؤ بها يشكل تهديداً لمعظم الأشخاص.

وبما أن التخطيط الإستراتيجي ديناميكي، ومغرٍ وقابل للتعديل، فإنه على وجه الخصوص غير محصن من الخوف من المجهول. علاوة على ذلك، فإن الجماعات المختلفة في الجامعة تكون عموماً غير متماثلة في المكانة والموارد؛ وهذا يقسم المجتمع الجامعي إلى طبقات. ويعتقد الأكاديميون بأنه تتوفر لديهم المنزلة التقليدية الرئيسة، فيما تفتقر الجماعات الأخرى إلى الشرعية لتحدي تلك المكانة (Newton, 1992). ونتيجة لذلك، فإن من لديهم التخويل الأعلى بالموارد هم أعضاء الهيئة التدريسية والشؤون الأكاديمية. وذلك ممثل على أفضل نحو في التقليد الطويل الأمد في تجاهل شؤون الطلبة أو المباني والتجهيزات المادية وعملياتها كلما كان ثمة تقلباً في التدفق الثابت للاعتمادات المالية المخصصة للتعليم العالي. ويعد التخطيط الإستراتيجي بإعادة المواءمة بين المنظمة وبيئتها، وتعني إعادة المواءمة بالنسبة للكثير من الأنصار أخذ الموارد من إحدى الجماعات وإعطاءها إلى سواها. ولهذه الأسباب، من بين أسباب أخرى، فإنه لخطأ خطير الشروع في خطة إستراتيجية تشمل الجامعة بأكملها دون تطوير فهم واقعي لسياستها وبعض الإستراتيجيات للتعامل معها.

سياسة الجامعة في أثناء الممارسة:

تجد جماعات عديدة أسباباً مختلفة إما لدعم التغيير أو معارضته. مثلاً، ينبئنا كل من كلاين وميرينغولو (1991) بأنه في ولاية بين، ولأجل المضي قدماً في عملية التخطيط الإستراتيجي الناجحة لديهم، اضطروا لأن يتغلبوا على بعض الشكوك الأساسية إذ إن أولئك الذين كانوا

منخرطين في ممارسات تخطيطية سابقة لم يتم فيها سوى تحقيق جزئي للنتائج، لم يؤيدوا مكابدة ممارسة أخرى كهذه. وفيما تتقدم العملية، تتغير طبيعة السياسة مع بدء أجزاء عديدة من الجامعة فجأة، بإدراك أنها كانت تتنافس من أجل تعزيز المكانة والموارد المالية بوصفها نتيجة التوزيع الأكاديمي لممارسة التخطيط الإستراتيجي. ومما يؤسف له احتمال وجود تلك القضايا والمزيد منها.

قضايا تستحق الدفاع عنها

بالاستناد إلى البحث الآنف، باستطاعة المرء أن يزعم بأن النهج التقليدي هو الترس الذي يحمي مجتمع الجامعة من مواجهة قوى التغيير بصورة تفاعلية بدلاً من أن تكون دفاعية. ويتوفر لدى الجامعات تقليدياً أدلة، وكتيبات، وقوانين، أو في حالة الجامعات المنخرطة في نقابات، عقودٌ تفاوضية تحدد العمليات المتعلقة بالإدارة والإشراف على المنهاج الدراسي، وبنودٌ أخرى، بما في ذلك الأنصبة والإنتاجية. ولكن، بحسب العادة ينظر إلى تلك العمليات على أنها أدوات وقائية ملطفة تجاه أي تغيير في السياسات والقواعد القائمة.

إن النتيجة المنطقية للتركيز على القواعد والإجراءات تقحم التخطيط في مسالك بيزنطية. وجرت العادة على أن تحظى الأفكار والسياسات والبرامج والإستراتيجيات الجديدة بالمباركة أو الموافقة أو المراجعة، أو أن تخضع لتقليد محلي آخر لكي تجتاز مجموعة العمليات المميزة للجامعة المستقلة.

حق النقض عبر التشريع: بسبب من أن العملية هي المدخل لحق النقض، سيتم استخدام ذلك الحق في التخطيط الإستراتيجي لحظة يفهم ضمناً أن نتيجة ذلك التغيير غير مؤكدة. ففي جامعة كولورادو الشمالية، صار للقضية الجديرة بالدفاع من أجلها وجهين. ولما كان التخطيط يشمل كلاً من مجلس العمداء والمجلس الأعلى للجامعة، فقد زعمت هاتان الجماعتان بأن لدى كل منهما الامتياز لمراجعة وإقرار نتائج التخطيط الإستراتيجي، عنينا الخطة الإستراتيجية. وبما أن الخطة الإستراتيجية سوف تتطور، كان ثمة سؤال أساسي يتعلق بما هي النسخة المعدلة التي ينبغي مراجعتها.

وكان هذا الاهتمام بحق إجراء المراجعة جزءاً من دائرة أكبر من الهواجس. ففي جامعة كولورادو الشمالية كان التخطيط الإستراتيجي يجري بصورة جزئية بأمر من مجلس الأمناء،

ووفقاً للقواعد السياسية التي يتبناها المجلس، ولم تكن الموافقة من صلاحيات أي من مجلس العمداء أو المجلس الأعلى للجامعة. ولم يكن لدى أي منهما سلطة مستمدة مباشرة من مجلس الأمناء لممارسة امتياز كهذا. بيد أنه كان بإمكان المجلس الأعلى على وجه الخصوص إجراء المراجعة وتقديم النصيحة في أي أمر يقع عليه اختياره. وبعد نقاش، أصدر هذا المجلس قراراً يدعو إلى إجراء مراجعة للخطة من جانب المجلس الأعلى قبل تبني مجلس الأمناء لها. وهكذا تم تدبر الحصول على الموافقة ببراعة ودهاء، ولكن مع الإصرار على المراجعة.

كانت الفكرة السياسية الأساسية جلية. إذا لم تحظ الخطة بموافقة المجلس الأعلى وتم ذلك بطريقة سياسية مدوية، عندئذٍ تتوفر الفرصة لاستخدام حق النقض على تنفيذها من جانب المجلس. وبناء على ذلك، صعدت إلى السطح السياسة السلبية في وقت مبكر من قيام المجلس الأعلى بمراجعة الخطة، وهو عمل بدا في الظاهر معتدلاً ومجلاً للدور التقليدي الذي تضطلع به الهيئة التدريسية، ومع ذلك كان متاحاً للاستخدام السياسي لمعارضة الخطة بالتشكيك في شرعيتها.

حق النقض عبر تطبيق القواعد

بتأكيد حق المراجعة، تم توفير فرصة مناسبة لاعتماد المعارضة في الممارسة التقليدية الجيدة؛ وكانت ممارسة هيئة التدريس لصلاحيات المراجعة مقبولة تقليدياً. مما كان يعني أيضاً احتمال استخدام حق النقض على الخطة إذا لم تُرضِ المجلس الأعلى، وهذا أسلوب سياسي شائع عرفه Lee (1991).

ويكمن هنا العنصر الثاني للسياسة السلبية. فقد كانت عملية التخطيط الإستراتيجي من حيث التعريف تدخل عبر لجانها في المجالات التي تدعي اللجان الدائمة للمجلس الأعلى وسواها، التي لأعضاء الهيئة التدريسية حرية الدخول فيها، أنها تقع في نطاق السلطة الحصرية لهذه اللجان(مثل التسجيل). وعادة ما يتم توضيح شؤون الصلاحيات في مجموعة القوانين، التي كانت مخزناً للقواعد والأنظمة (ولم تكن كلها تحظى بموافقة الرئيس أو مجلس الأمناء). لقد أضحى هذا المزيج من السياسات التي أقرها مجلس الأمناء والأنظمة التي أدرجها المجلس الأعلى سياجاً يختبئ من ورائه المعارضون ويعيقون نتائج التخطيط. وكانت الأرضية المحددة أنه يتعين ربط التخطيط على نحو ملائم بعمليات التوجيه القائمة. وما ليس بالإمكان ممارسة حق النقض عليه باستفتاء زائف لاستطلاع آراء أعضاء الهيئة التدريسية عبر المجلس الأعلى)

بالإمكان خنقه بالممارسات التقليدية لمتاهات اللجان الدائمة: تلك الممارسات التي أسهمت في المشكلات ذاتها التي كان يفترض حلها بالتخطيط. في ظل هذه الظروف كانت التحركات باتجاه حق النقض محتومة، وكانت العملية النذير بها.

حق النقض عبر التقاليد

أخيراً، هناك دوماً ممارسات محلية خصوصية تصبح تقاليد بمرور الزمن. ففي جامعة كولورادو الشمالية، كان نموذج الرواتب من ذلك النوع من الممارسات. وقد تم إنجاز التفاوض على هذا الأنموذج في عام 1987-88 لمواجهة هموم التكافؤ، في العلاقة بالرواتب الإدارية أصلاً. وكان الأنموذج مصمماً لإبقاء رواتب هيئة التدريس محافظة على النسبة ذاتها من التكافؤ الذي يميز الرواتب الإدارية. وإذا ما حددت الرواتب الإدارية في جامعة كولورادو الشمالية بمعدل 98% من الرواتب الإدارية لدى نظيراتها من الجامعات الأخرى، عندئذٍ يتعين تحديد رواتب أعضاء هيئة التدريس لدى جامعة كولورادو الشمالية بمعدل 98% من رواتب أعضاء هيئة التدريس لدى نظيراتها. ولم يتح هذا الأنموذج الفرصة للزيادات المتعلقة بالجدارة، على الرغم من إتاحته التكيف مع السوق في فروع المعرفة والمهن شديدة التنافس. ومع مرور الزمن، حرك الأنموذج الرواتب وفقاً للتصنيف، فحصل المصنفون في الدرجة العليا من أساتذة الجامعة المتفرغين على الرواتب الأعلى، وذلك في مسعى مدروس للَّحاق بالرواتب الإدارية الأعلى. وقد خلق هذا الوضع مظالم خطيرة بحسب فرع المعرفة أو المهنة ووفقاً للعرق والأصل، خصوصاً وأن العمل الإيجابي قد ساعد على تعاظم أعداد النساء والأقليات في درجات بداية التعيين. وقد تباطأت الرواتب في العلوم الإنسانية والحقول الأخرى التي لم يكن لديها تكيف مع السوق، وغالباً ما كانت تلك هي الحقول التي تم استخدام النساء والأقليات فيها بأجور بداية التعيين. وكان من شأن هذا الأنموذج أن أفاد المصنفين في الدرجة الأعلى بينما ظلت الرواتب منخفضة عموماً، مما كان مرده إلى أن تكلفة المكافأة في الدرجات الأعلى، ترافقت مع مخصصات مالية تشريعية تراوحت بين المنخفضة والمتواضعة. وإذا لم يكن لدى المؤسسة مخصصات جديدة كبيرة للرواتب، وكانت تضع ما تحصل عليه في الدرجات التي تتلقى الأجور الأعلى أولاً، تكون النتيجة اتساع الهوة داخل صفوف أعضاء الهيئة التدريسية التي تعوق كلاً من الدرجات الأدنى وبداية التعيين.

ومع تجلي عملية التخطيط الإستراتيجي للعيان، غدا الفرق بين الرواتب، الإدارية والتدريسية موضوع دعوى قضائية. مبدئياً، رفع خمس وخمسون من كبار أعضاء الهيئة التدريسية المرموقين

دعوى قضائية عندما كان التخطيط بأخذ مجراه بشكل كامل، متهمين الجامعة بإلحاقها ضرراً دائماً برواتبهم الحالية ومن ثم تقاعدهم طوال عقد من التعويضات غير الكافية (Meilahn and others v. the Board of Trustees of the University of Northern Colorado, Weld Country District Court Case 93CV616, Dec. 28. 1993).

ومن سخرية الأقدار أن الرتبة التي استفادت إلى الحد الأقصى من أنموذج الرواتب كانت تشتكي من عدم ملاءمة ذلك الأنموذج. وقد وفر هذا التقليد المحلي لأنموذج الرواتب قاعدة سياسية خصبة لحشد المعارضة للجامعة عبر التشكيك بإنصافها لأعضاء هيئة التدريس. وكانت مسألة الإنصاف في عملية التعويض قابلة للربط بفكرة الإنصاف في التخطيط. ترى هل كان التخطيط مجرد حيلة للمزيد من الظلم الإداري؟ إلى حد أن التخطيط كان يؤسس لعملياته الخاصة به مستقلاً عن الإجراءات الإدارية القائمة ومتحدياً الممارسات الحالية، فإن تحويل الخشية إلى (بارانويا) جنون اضطهاد لن يتطلب الكثير.

جامعة حافلة بالجماعات السياسية

في حين أن المثال الذي عرضنا له للتو يوضح السياسة التي يمكن أن تحدث بين الجماعات الإدارية والمجلس الأعلى، فإن هذه ليست الجماعات الوحيدة المنخرطة في الأنشطة السياسية. ومما لا ريب فيه أن جماعات هيئات التدريس الأخرى، مثل الأقسام أو المجتمعات الأكاديمية التي تشمل الجامعة بأكملها، بمقدورها القيام بذلك أيضاً. وكانت الفعالية السياسية من جانب الطلبة ظاهرة يجب على كل كلية وجامعة التعامل معها منذ الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين الحافلة بالفعاليات. ويتوفر لدى الطلبة مجالس للحكم وهيئات للإدارة، وهم ناشطون في أجزاء عديدة من حياة الجامعة. ومع القلق المتزايد إزاء التكاليف الآخذة بالتصاعد، يعبر المزيد من الطلبة عن آرائهم بحرية، ويشرعون في ممارسة نفوذهم ليكون لديهم فرصة أكبر للتعبير عن الرأي في قرارات المؤسسة. هنا، أيضاً، يمكن أن تكون السياسة إما إيجابية أو سلبية. كذلك فإن لدى الجماعات الإدارية، بما في ذلك المساعدون الأساسيون لنواب المدير أو نواب المستشارين، قدراً كبيراً من سلطة الجامعة، ويتوسلون بها من وقت لآخر لتدفع إلى الأمام قضاياهم ومواقعهم. وأخيراً، تشكل هيئة الموظفين سواء كانوا مصنفين أو يتبعون نقابات معينة، وبمقدورهم أن يستخدموا ببراعة نفوذاً سياسياً كبيراً حينما تبدو إعادة توزيع الموارد وشيكة.

تحركات بنيوية لإضعاف السياسة السلبية

فيما يتطلب الأمر ضرباً من التوسع، فإن كل هذا الانغماس في النشاط السياسي في جامعة كولورادو الشمالية يمكن اختصاره بالرأي القائل إن التخطيط كان بمثابة حصان طروادة غير شرعي إلى أن حظي بموافقة كل من عميدي الكليات وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والبنى الإدارية المهنية والتوجيهية المصنفة، أو إلى أن أصبح متسقاً مع ترس الحماية المطوق بالقوانين بإحكام. والدرس الجدير بالملاحظة أن أمام التخطيط الإستراتيجي خيارات ثلاثة: 1) إنجاز مسألة العملية بالحيلة بامتصاص تدريجي لوظائف اللجان الدائمة في اللجان التي تم تعيينها مؤخراً، أو 2) نقل النهج الإستراتيجي إلى اللجان القائمة، أو 3) اتباع إستراتيجية مختلطة تعتمد على خواص محلية. عندئذٍ يتحتم حل أي قضية كامنة تتصل بالوظائف الآخذة بالتغير. وبعد أن يتم حل القضايا، يتعين على التخطيط، في ظل الخيار الأول، أن يندمج وذلك بامتصاص الدور الذي كانت تنهض به البنية السابقة، أو في ظل الخيار الثاني، أن ينتهي بأن يتم طويه في البنى القائمة. وفي الخيار الثالث، بإمكان المرء أن يقوم بالانتقاء والاختيار اعتماداً على ما سوف يكون ناجحاً في وظيفة أو وضع مفترض. ويجب أن يوجه الاختيار أياً من الأعمال الأيسر وينظر إليه على أنه أكثر شرعية، آخذين بالاعتبار الأعراف والظروف المحلية. ويجب الإلماح إلى التغيير حينما يطرأ النجاح العملي في لجنة التخطيط، بحيث ينقل الاندماج عبء القلق من الخلاف حول العملية إلى النتائج التي تفيد وبمقدورها أن تولد عمليات خاصة بها.

عمليات الاختيار المشترك

بإمكان التخطيط الذي أضفيت عليه الشرعية على هذا النحو، أن يضم الآن جميع العناصر من مختلف الجماعات السياسية في الجامعة، بصرف النظر عن موقفها من التخطيط. ويمكن تحقيق ذلك باشتراط الاشتراك، كأن يدعو له الأمناء باعتباره أمراً يتوقعه المجلس. ولكونهم منضمين، فإن أولئك الذين يعارضون يقع عليهم قدر من المسؤولية عن ـ إذا لم يشتركوا في ملكيتها ـ النتائج المتراكمة من جهود التخطيط. مما يجعل من غير المرجح أن يكون باستطاعة المعارضة العمل كنقاد أحرار دون أن تقع على عاتقهم أي مسؤولية للمساعدة في حل الخلافات أو تحسين نتيجة التخطيط. وتتطلب مثل هذه الإستراتيجيات الإيمان بالتغيير المتدرج والتفادي المبكر لتحدي التقاليد المحلية المشحونة عاطفياً أو سياسياً، والإجراءات القدسية التي لا يحسب لها حساب في الممارسات الإدارية للجامعة.

لماذا يهدد التخطيط الإستراتيجي الجماعات السياسية في الجامعة؟

سبق لنا أن برهنا بأن التخطيط الإستراتيجي عملية مفتوحة وديناميكية وتكيفية تتوضح مع الوقت دائماً. وبسبب من طابعها هذا، فإنها تفتقر إلى اليقين، وتعتمد على تحليلات فكرية عميقة حول أي من المنهجيات تلائم على أفضل نحو متطلبات مؤسسة ما، آخذة بالحسبان مواطن القوة والضعف والفرص والمخاطر التي تحدد البيئة الخارجية والقدرة الداخلية للتكيف مع التغيير. وتتعارض هذه الصفة الخاصة للاستقراء مع التفضيلات الاستنتاجية لأولئك الذين يحبون الأنظمة المغلقة، التي تحدد الأهداف فيها الأغراض، وهذه بدورها تحدد العمل. وكما أشار مكلوسكي (1991) فإن «الكلية غير المرئية» توجد في العديد من الجامعات، وهي مسكونة بأولئك المتخصصين بفروع معرفة ضيقة (ليست وثيقة الصلة بالسوق بصورة خاصة) ويخلدون أنفسهم وحالة فروعهم المعرفية الضيقة عبر اختيارهم زملاء جدد لهم من أعضاء هيئة التدريس في فروع معرفية أخرى.

تستند بيانات الرسالة وسواها من طقوس وإجراءات إلى تقاليد من صنع الإنسان تتعارض مع المنظور القائل «لنتعلم بالممارسة». كما أن الافتقار إلى صيغ الإلزام يقلق أولئك الذين يحبون اليقين والوضوح الذي يكرسه ذلك اليقين حول ما يحتاج إلى التغيير. إضافة إلى أن عقلانية التفكير الاستنتاجي تتلاءم بشكل مناسب مع التقاليد العقلانية للجامعة.

هشاشة العملية

يؤدي الافتقار للعقلانية الاستنتاجية إلى جعل التخطيط الإستراتيجي هشاً. ودون شرعية التقاليد، يكون التخطيط الإستراتيجي ضعيفاً عند البدء. وبسبب أن التخطيط ناجم عن العملية، فإن الضعف الأولي هذا يجعل إجراءات التخطيط الإستراتيجي ناضجة للتحدي من جانب ممارسات وعمليات موجودة حالياً. وبما أن التوزيع الحالي للموارد والقيم جزء لا يتجزأ من البنية القائمة، فإن التهديد بتغيير العملية هو تهديد بإعادة تشكيل نمط توزيع الموارد المعمول به حالياً. وحينما يترافق التهديد تجاه التوزيع الحالي للموارد والقيم مع التهديد بعدم اليقين، المتأصل في التخطيط الإستراتيجي، يكون ثمة فرصة سانحة لدعوة مرعبة للقتال بين جماعات الجامعة.

علاوة على ذلك، فإن التسلسل الهرمي لجماعات الجامعة ليس عشوائياً أو فريداً. وهذا التنظيم الانتقائي شائع تماماً من جامعة لأخرى لآخر. فلهيئة التدريس المنزلة الأسمى، فيما لهيئة الموظفين المنزلة الأدنى. وهكذا، تجري عمليات توزيع الموارد والامتيازات والقيم والتوقعات بصورة غير متساوية. ومع استمرارها بتوزيع الامتيازات والفرص، تصبح بمرور الزمن أساسية. والنتيجة إلزامية، وليست مجرد «ما لم تتعرض للكسر لا تبادر إلى إصلاحها»، بل بالأحرى «وإن تعرضت للكسر، فهي أفضل حالاً مما قد يأتي به إصلاحها»، فالتقييد الذي تعرفه خير من الفرصة التي لا تعرفها.

القبول بعدم القيام بأي أمر

يفضل بعض قياديي الجامعات، نتيجة لذلك، عدم القيام بأي أمر باعتباره بديلاً مقبولاً للتغيير من أي نوع. وإذا ما كان بمقدور جماعات الجامعة أن تجعل الجامعة ملتصقة بالظروف الحالية، فإنهم يقاومون التغيير الذي ليس بإمكانهم السيطرة عليه. والعزلة عن الضغوطات الخارجية تجعل هذا الأمر ممكناً بإضعافها الإحساس بضرورة التغيير الذي قد يشعر به أولئك الذين لديهم أفضل الصلات. وعادة يكون أولئك الذين لديهم صلات أفضل بالضغوط الخارجية هم الإداريون وأعضاء المجلس الحاكم وسواهم ممن يتعاملون بصورة منتظمة مع الجميع من المشرعين وحتى المانحين.

فضلاً عن ذلك، فإن أعضاء هيئة التدريس، وفقاً للدور الذي يضطلعون به وما لديهم من قدرة، هم الخبراء. والخبراء لا يصغون جيداً لنصيحة الآخرين. وإن الخبرة والانحياز إلى التقاليد والحماية التي توفرها العملية القائمة، والنأي عن الضغوطات الخارجية جميعها صفات متأصلة في مواهب أعضاء هيئة التدريس، ومما يعزز هذه الظروف، النزوع إلى الشك الأساسي الذي يستوطن البحث العلمي والمقدرة الطبيعية المستمدة منه للتفكير الدقيق، والتشاور قبل إصدار الحكم. وتفضي المقدرة الطبيعية المدعمة بالأساليب العلمية إلى عطالة لا تعكس بسهولة.

بالإضافة إلى ذلك، يصنف التعليم العالي في الولايات المتحدة بين الأفضل في العالم. ولذلك فمن الطبيعي حقاً أن نتساءل، إذا ما قدمت الممارسة الحالية تفوقاً كهذا، لماذا يتعين علينا تغيير أي شيء؟ ذلك سؤال معقول يعتم على قدرة الجامعة على رؤية الأدلة الخارجية على

الاستياء. وإنه ليس من غير الشائع أن نجد جماعات هيئة التدريس لا تتأثر بمواقف الجمهور مثل الرأي الواضح والمتعاظم بأن الجمهور ليس مستعداً لدعم التعليم العالي في مستواه الحالي من التكلفة، أو المواقف المتنامية بأن الطلبة من حملة الدرجة الجامعية ليسوا مورداً جاهزاً لهيكلة الاقتصاد، بسبب افتقار الكثيرين للمهارات الجديدة التي تتطلبها السوق العالمية الآخذة بالتغير. أخذت تكلفة التعليم العالي بالارتفاع، في حين أن المنتج مرضٍ بدرجة أقل. وفي علم الاقتصاد، تكون النتيجة واضحة وهي: يتعلق ارتفاع الأسعار بجودة المنتج. ومع ازدياد الاستياء من الخريجين، ينخفض استعداد مشرعي الولاية والطلبة وحتى الموظفين لدفع تكلفة أعلى للتعليم العالي.

وكثيراً ما يتم تجاهل هذه الحالة أو التقليل من شانها في الكليات والجامعات. وفي بعض النواحي، تبدو استجابة التعليم العالي هذه تكراراً للمشكلة التي واجهها أصحاب مصانع السيارات في الولايات المتحدة في الثمانينيات من القرن العشرين؛ إذ ظلوا ينتجون سيارات أكبر ذات جودة متدنية وبأسعار أعلى بالنسبة للمستهلكين العالميين من أصحاب الدخل القليل والشوارع المزدحمة. وكانت النتيجة بالنسبة لأصحاب المصانع فقدانهم موقع الصدارة في السوق.

كيف يمكن للجماعات السياسية أن تتحد معاً؟

تحتاج الجماعات عموماً إلى صيحة الحرب لتتحد معاً. ويمكن للدعوة أن تكون قوية إذا كان بالإمكان ربط الفكرة الرئيسة الناظمة بعمليات تحظى بالتبجيل. وبالإمكان أن نصادف مثالاً على ذلك في استجابة المجلس الأعلى لدى جامعة كولورادو الشمالية لتوجيه مجلس الأمناء بأن يصار إلى إجراء مراجعة لعملية التصنيف / التقنين Codification التي ذكرت سابقاً، لجماعة الجامعة من السياسات والقوانين والأنظمة، وأعمال أخرى تم الشروع فيها باسم الجامعة، واختزالها بأن تقتصر على وثائق السياسة التي سبق للمجلس أن أقرها. وكان ذلك التوجيه متصلاً بعملية التخطيط الإستراتيجي بسبب أن التخطيط طرح تهديداً لمجموعة القوانين القائمة حالما شرعت لجنة التخطيط بالحلول محل اللجان الدائمة التي كانت مذكورة في مجموعة القوانين. وتتمثل استجابة هيئة التدريس للتهديد الذي طرحه توجيه مجلس الجامعة في العمل الذي تم الشروع فيه في 17 نيسان/إبريل 1995 (Faculty Senate Forum, 1995, p.3).

لقد عمل المجلس الأعلى لجامعة كولورادو الشمالية ولجانه، بالإضافة إلى لجان ووحدات الهيئة التدريسية الأخرى لدى الجامعة باجتهاد مع الإدارات الحالية والسابقة ومجلس الأمناء، من أجل ضمان أن تكون مجموعة السياسات والقوانين والأنظمة في الجامعة متسقة ومنصفة وعادلة وعملية، ولقد سعينا لأن تكون متوافقة مع قوانين ولاية كولورادو والولايات المتحدة، حيثما تكون قابلة للتطبيق. ونعتقد بأن التقنين يفيد في حماية كل من هيئة التدريس والموظفين والإدارة ومجلس الأمناء من الأعمال المتقلبة أو الظالمة أو غير الحكيمة، التي قد تعرض للخطر كل فرد مشارك، فضلاً عن الجامعة ذاتها...

وتم التعميم بأن المجلس قد يأخذ بعين الاعتبار «أفول» القوانين والأنظمة الحالية في الأول من كانون الثاني/يناير من عام 1996 أو قرابة ذلك التاريخ، واستبدالها بقوانين جديدة، في حال لم تكن التغييرات في التصنيف وشيكة. ولم يتم تحديد التغييرات اللازمة. ويعتقد أعضاء هيئة التدريس بأن الإزالة الجذرية لمثل هذه التصنيفات لن تكون مستحسنة كثيراً. وأن من شأن ذلك تعريض الاعتماد المستمر للخطر، حيث إن مجالس الاعتماد تنظر في اتباع أهداف الجامعة وقوانينها بصورة تتصف بالتماسك والثبات. وإذا ما تم على نحو مفاجئ فرض قوانين جديدة تنطوي ضمناً على عمليات يتم بموجبها تحديد المنهاج الدراسي وإقراره، فإن ذلك يقتضي «نصيحة وموافقة» أعضاء هيئة التدريس وهذه عملية تستغرق وقتاً طويلاً. وإذا ما كانت القوانين الجديدة المفروضة بصورة مفاجئة تتضمن إجراء تعديلات على شروط العمل بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، فإن هذا يجعل الجامعة عرضة لدعاوى قضائية يرفعها أولئك المعينون بعقود متواصلة، الذين كانوا يعتقدون أن الالتزامات التعاقدية للجامعة لم يُتَوَصَّلّ إلى تدعيمها. ويمكن أن تطرأ حالة مماثلة بالنسبة لبعض الطلبة أو أعضاء هيئة الموظفين. وأخيراً، باعتبارنا مؤسسة أمريكية، فإننا بحاجة لأن نقدم مثالاً على التنظيم والإدارة الجيدين. فالتغيير المتنامي بدلاً من الفجائي هو مثال التوجيه الذي يتعين علينا نحن في الولايات المتحدة دعمه، وهذا ما نقوم به بصورة طبيعية قدر المستطاع.

تكثر المسببات المثيرة للمشاعر التي يبدو أنها الصيحة للتجمع، وكلها جديرة بالملاحظة. وهي تتضمن عبارات مثل: «الإزالة الجذرية»، «تعريض الاعتماد للخطر»، «اتباع القوانين»، «إقرار المنهاج الدراسي»، «النصيحة والموافقة»، «العملية»، «الدعوى القضائية»، «الطلبة وهيئة

الموظفين»، «مؤسسة أمريكية»، و«الإطاحة المفاجئة». والمحتوى الرمزي جلي ومثير. والتعاقب يحوي معلومات مفيدة. ومع ذلك، فإن هذه الملحوظات يمكن أن تكون مصممة لتفسد إحدى عمليات الجامعة ذات الشأن أو تخرجها عن مسارها.

بدايةً يتم لفت الانتباه إلى جهدما بأن يصنف هذا الجهد على أنه إزالة مفاجئة أو نشاطاً حاسماً. إن مصطلح المفاجئ أو الحاسم هنا هو وصف عبثي لأنه يهدد الاعتماد (كان قد تم للتو إنجاز زيارة موقع الاعتماد المركزي الشمالي). وهو ليس إهمالاً وتهديداً وحسب، بل وغير شرعي أيضاً، بسبب عدم اتباعه القوانين. وبإمكانه أن يمسَّ المنهاج الدراسي، وذلك مجال هيئة التدريس؛ لذا فإنه لا يشكل تهديداً للمؤسسة فحسب، بل وينتهك منطقة هيئة التدريس. والنصيحة والموافقة تقليد متمتع بقداسة القدم في الولايات المتحدة ويتحتم السعي إليه من غير ريب. وإذا ما سعينا إليه، يتوقع أن تكون العملية طويلة وتستغرق الوقت بكل ما في الكلمة من معنى. وإذا لم يرشح أي منها، عندئذٍ يلي ذلك رفع دعوى قضائية، ومن المرجح أن تمتد التهديدات لتشمل الطلبة وهيئة الموظفين. وأبعد من نطاق الطلبة وهيئة الموظفين، فإن إحدى المؤسسات في الولايات المتحدة تواجه خطر إطاحة مفاجئة.

وينبئنا كل من شيريلوت وريد وراسل (1991) أن عملية التخطيط الإستراتيجي لدى جامعة باولينغ غرين الحكومية كانت تتميز أيضاً ببضعة حوادث متصلة بالسياسة. كان أحدها يتعلق باستخدام اللغة، حيث استجابت هيئة التدريس بصورة سلبية، مع استخدام لغة تجارية، للتوجه في الخطة الأولية أكثر مما أبدته تجاه مضمونها. أما الحادثة الثانية فكانت عبارة عن نزاع أكثر تقليدية حول السيطرة المشتركة، حيث تمت إثارة قلق كبير حول من سيتولى صياغة الخطة، ومن ثم من سوف يقوم بمراجعتها وإقرارها. وأما الحادثة الثالثة فكانت نقاشاً عاماً بين هيئة التدريس، ومسؤولي الإدارة، حول ما إذا كان التخطيط الإستراتيجي ذا قيمة أم لا.

ويتيح هذا الضرب من المحاكمة الشاملة قيام قضية من أجل ربط الدفاع عن التفوق المميز لهيئة التدريس، بالحفاظ على الراية والديمقراطية ذاتها، وهذا كله ضمن فقرتين. والتهديد واسع، ويشمل تأهيل المؤسسة، وطلبتها وموظفيها، وتقاليد الولايات المتحدة ذاتها. وبالإمكان تفسير الرسالة كذلك بأن توجيهات الأمناء (وبتوسيع ميسرة، التخطيط الإستراتيجي) تشكل تهديداً للأسلوب الأمريكي. وتقدم الدعوة المرتفعة والواضحة الأساس لتتحد الجماعات فيما بينها وتقاوم معاً.

إدراك متى تصبح السياسة سلبية

قلنا بأن قوة السياسة السلبية تكمن في القدرة على الإعاقة والرفض باستخدام حق النقض. وأن النزعة الطبيعية للجماعات هي التوسل بالإجراءات بوصفها العائق للمعارضة وتجنب جوهر القضية. وإن إيجاد دفاع عن العملية أمر يمكن التنبؤ مثل: تناقض العملية مجموعة القوانين؛ أو لا تتبع القواعد والعرف؛ أو أنها غير شرعية. وما لم يكن لتلك الشروط الشكلية مفعول، عندئذٍ تنتقل الجماعات للتعريض والتشكيك. وتزعم بأن العملية غير منطقية، أو باهظة الثمن، أو مرهقة، أو غير شرعية، أو تنطلق في وجه تقليد متمتع بقداسة القدم، أو تقوض الجودة، أو تؤذي المؤسسة أو لا تتلاءم مع خصائصها، أو ليست أمريكية. وفي الرمال المتحركة للتعريض، ليس ثمة مقياس للإثبات أو الدحض. والاتهام هو تأكيد بحد ذاته. وحينما تظهر اللغة المنمقة تلك الاعتراضات أو ما شابهها، عندئذٍ تكون السياسة قد أخذت تفعل فعلها.

الأغلبية العظمى الصامتة

من الحقائق الواقعية لسياسات الجامعة أنها حينما تحتدم فذلك يكون، على العموم، بفعل أشخاص عددهم قليل نسبياً. إذ توفر معظم الجامعات فرصاً مغرية ومفتوحة لأفراد من ذوي التوجه السياسي، للحصول على نفوذ في المجلس الأعلى للجامعة، أو اللجان الأكاديمية، أو المجلس الإداري الحاكم أو مجلس الطلبة، أو مجموعة دعم الموظفين الإداريين. ومع الإصرار تأتي القوة، وبهذه القوة يبدأ هؤلاء الأشخاص بوضع أجندتهم السياسية الخاصة بهم على الخارطة. ومن جديد، فإن الكثير من هذا لأمر حسن، ويمكن أن تكون العملية السياسية مفيدة في الإتيان بأفكار جديدة أساليب إجرائية إلى الجامعة. بيد أنه لما وقع اختيار معظم أعضاء هيئة التدريس على اختيار مهنة التدريس وليس التعامل مع سياسة الجامعة، بل وأن يشركوا فروعهم المعرفية في الصف الدراسي أو المختبر أو البيئة الخارجية، إذ إن معظمهم لا يسعون حقاً إلى الانخراط في الجماعات السياسية تلك. وينشد العديد منهم بفعالية سبلاً لئلا يكونوا منخرطين فيها. ففكرة الخدمة في المجلس الأعلى للجامعة، مثلاً، قد ينظر إليها العديد من أعضاء هيئة التدريس على أنها «شر لا بد منه»، وأمر قد يضطرون إلى القيام به لأنه دورهم، أو لأنه لن يديره أحد سواهم، أو لسبب آخر.. نشاط سرعان ما سيمتنعون عنه إذا كان ذلك باستطاعتهم. وهذا يخلي الطريق

لأعضاء هيئة التدريس الآخرين ممن يودون الانخراط في سياسة الجامعة، والذين ربما تتوفر لديهم فأس خاصة ليشحذوها. وسواء كان ذلك أمراً صحيحاً أم لا، يميل أناس كهؤلاء للارتباط بـ «الحرس القديم» أو بعض الأساتذة الجامعيين المتفرغين المثبتين الذين من المفترض ألا يجدوا عملاً أفضل يقضون به وقتهم. وعموماً فإن هؤلاء هم الذين ينخرطون في سياسة الجامعة، والذين قد يكونون منخرطين أيضاً في الجانب السلبي للمعادلة.

والسؤال الكبير، يكون عندئذٍ، هل يمثل أناس كهؤلاء حجم أنصارهم؟ ربما نعم، وربما لا. وفي أي مستوى كان، فإن السؤال ليس مباشراً. علاوة على ذلك، حينما تظهر السجالات السياسية الكبيرة يكون الافتراض بأن أعضاء مجلس الإدارة أو المجلس الحاكم يتحدثون نيابة عن أنصارهم، فيما ليسوا كذلك في الحقيقة. وإذا لم يكونوا كذلك، فلماذا يبقى العدد الكبير من أنصارهم صامتين؟ حتى على الرغم من الجدل الكبير الذي كثيراً ما يولده ممثلوهم في مثل هذه المجالس؟

لا تبعث الإجابة على السعادة لتعدد الأوجه السياسية للجامعة مثلاً: معظم عناصر الجامعة مرتاحون كثيراً لما يقومون به، وهم يعتقدون بصدق أن السجال السياسي سوف لن يفضي إلى أي نتيجة ذات معنى تؤثر فيهم بأي حال من الأحوال، وأن الطريق لأقل قدر من المقاومة والراحة تتمثل في عدم الانخراط مطلقاً على أي مستوى كان. ويشعر معظم أعضاء هيئة التدريس، والطلبة، والإداريون المحترفون وموظفو الدعم أنهم محميون من سخونة السجال السياسي، الأمر الذي يجعل من السهل عليهم تجاهله. ففي جامعة كولورادو الشمالية حينما شجب مجلس العمداء والمجلس الأعلى بصورة علنية التخطيط الإستراتيجي باعتباره إخفاقاً، آمَلَ من كان منا منخرطاً، ليس في ابتكار الخطة فحسب، بل وفي تنفيذها بنجاح، أن تكون هيئة التدريس ككل وكتلة الطلبة وباقي الموظفين لدى جامعة كولورادو الشمالية والقائمين على إدارتها على دراية أفضل بالعملية وأن يدعموها. لم يكن ذلك الدعم في المتناول ولربما كان انعدام القلق والإحساس بالأمان في أعمالهم يفيد في تفسير سبب ذلك.

العمل مع سياسة المقاومة

تعد مقاومة التغيير أمراً شائعاً ويمكن أن تكون المقاومة السياسية للتغيير تحدياً قاسياً، لا سيما عندما يجد المخططون الإستراتيجيون مقداراً ضئيلاً من التفكير العقلاني يحث القوي

على الحيلولة دون إجراء التغيير. ولكن هنالك العديد من الأمور التي بإمكان المخططين القيام بها، وتفيد في تدبر أمر الخطة الإستراتيجية عبر البيئة السياسية السلبية عندما يواجهونها، كما تفيد في أن تحول العواطف السياسية السلبية إلى دعم إيجابي.

السياسات السلبية

تعد السياسات السلبية، سلبية بمعنيين: فهي تكمن في الخوف، وتحديداً الخوف من التغيير، وتقوم مقام عائق لذلك التغيير. لذا، ما هي المخاوف التي تدفع السياسات السلبية في جامعة معينة؟ وما هي أدوات العملية المتاحة لاستخدامها في حجب الأنظار؟ ذلك سؤال أساسي، تتطلب الإجابة عليه تحليلاً متأنياً لمصدر وطبيعة السياسة السلبية في الجامعة.

تسمية الوحش

يتطلب التمعن في السياسات السلبية مهارة معينة. ويستلزم التحليل جهداً جماعياً. وينبغي أن يكون ضمن جماعة كهذه عضو هيئة تدريسية يحظى بالاحترام ويتمتع بفهم فطري للجامعة ومراكزها الساخنة؛ وممثلاً عن عميد الكلية؛ وشخصاً متناغماً مع اهتمامات الطلبة ومتبنياً لمتطلباتهم؛ وإدارياً مخضرماً لديه فهم جيد للتاريخ المؤسساتي؛ معيناً كمخطط إستراتيجي؛ وممثلاً عن هيئة الموظفين، لديه صلات بزمرة الموظفين؛ وطالب دراسات عليا ألمعياً، بوصفه عضواً في اللجنة. ومن الطبيعي أنه من الأفضل لجماعة كهذه أن يلتقي أفرادها معاً قبل أن يوضع التخطيط موضع التنفيذ. وإلا فانهم سيضطرون للالتقاء معاً عندما تصبح الفرص العديدة التي عرضنا لها سابقاً جلية مبدئياً.

تتضمن التحديات التي يتحتم على هذه الجماعة أخذها بعين الاعتبار الأسئلة الآتية::

1. ما هي المشاعر التي قد تثيرها ممارسة التخطيط؟

2. لمن تعود الثيران التي سوف تطعن بالقرن؟

3. ما هي الإجراءات التي من المرجح اتخاذها؟

4. هل بالإمكان ربط التخطيط بالهموم والمصالح والإجراءات المحددة في الأسئلة الثلاثة الأولى؟

5. أي الجماعات الموجودة حليفة لنا؟

6. كيف يمكن لنقاط الربط المحددة في السؤال الرابع والحلفاء المتاحين الاتحاد معاً باعتبار أنهم العناصر الأساسية للتعامل مع المقاومة؟

وفي التحليل الآتي، هنالك عدة أمور جديرة بالتذكر. أولها أن الجماعات المحصنة في الجامعة ميالة إلى أن تغالي في تقويم قدرتها على الإعاقة وحشد الآخرين إلى جانبها. مثلاً، قد يرتكب أعضاء هيئة التدريس، بوصفهم من حملة الامتيازات وذوي المكانة منذ زمن بعيد، الأخطاء ذاتها التي يرتكبها العديد من الأرستقراطيين، عنينا، اعتبار الآخرين دونهم مكانة أو ثقافة. وتجدر الإشارة إلى أن القول: «دعوهم يأكلون الكعكة» لا يعدّ هو العجرفة وإنما وجهة نظر هيئة التدريس: «لن يستطيعوا الحصول على الكعكة إلا من خلالنا». ونتيجة لذلك، سوف تبدأ مقاومة هيئة التدريس بضرب من ازدراء التخطيط الإستراتيجي والمزيد من النقاش حول مواطن الضعف فيه، ونشأته في القطاع الأهلي (ومن ثم افتقاره إلى الملاءمة)، وافتقاره إلى المنطق، أو التماسك، أو اليقين. تلك هي الرؤية التي ربما يتبناها العديد من جماعات الجامعة أيضاً. والمألوف أن يتلو هذه المقاومة مسعى لإضفاء الشرعية على التخطيط بمحاولة استيعابه في الإدارة الحالية، أو بطلب ربطه بنفوذ هيئة التدريس في مرحلة ما. وهذه ـ هي إلى حد بعيد إستراتيجية ـ الثعالب وقن الدجاج؛ إذا كان بمقدور هيئة التدريس اختيار زميل لهم في التخطيط في الهيئات الإدارية التي يسيطرون عليها، فباستطاعتهم ممارسة حق النقض على أي أمر لا يروق لهم. وفي النهاية، سوف تتم دعوة هيئة التدريس للمراجعة قبل أن يكون بالإمكان المضي بـ «الخطة» قدماً، وهذا ما يهيئ المسرح لممارسة حق النقض إذا ما أخفق كل ما عداه.

تحديد عناصر الخوف

لما كان الخوف يشكل الأساس للإلحاح على السيطرة، فمن الأهمية بمكان عزل المخاوف المؤثرة. ولكل جامعة مجموعتها الخاصة بها من المخاوف، بيد أن بعضها شائع تماماً. ففي العديد من الجامعات يأتي التخطيط سابقاً للاستقطاعات، لذا يخشى العديد من أعضاء هيئة التدريس والموظفين أن يكون التخطيط الإستراتيجي القابلة المولدة للتسريح من العمل.

ويخشى أولئك العاملون في شؤون الطلبة أن التكنولوجيا لن تزيل الوظائف فحسب، بل وستجعل الخدمات غير شخصية أيضاً. وفي الخدمات الإدارية والمساعدة، ينشأ الخوف من

أن تكون الخصخصة نتيجة الوصول إلى الكفاية بوساطة التخطيط. ولنتذكر، كان التوجه في الخدمات الغذائية لدى الجامعة هو استبدال الخدمات التي تملكها الجامعة بمتعاقدين كبار من خارجها. وقد ارتبط الخوف لدى أعضاء هيئة التدريس بمسألة المواءمة بين نصاب المدرس ومقاييس الإنتاجية، وقضية التثبيت الحساسة على نحو متنامٍ، والقلق حيال المعنى الحقيقي لأولوية البرنامج الأكاديمي.

تعد هذه المخاوف جميعها معقولة؛ وقد منح كل منها معنى من جانب تاريخ من الأحداث المحلية تؤكد صحة التهديد. علاوة على ذلك، تؤدي تلك المخاوف بصورة منتظمة إلى حلول مفرطة في التبسيط، وأشدها تبسيطاً للنظرة القائلة بأنه ما لم نخطط من أجل التغيير، فإن التغيير لن يأتي.

مقدار قليل من الوقاية

إن الترياق لذلك: عرض متأن وواضح لأسباب ومبادئ التخطيط قبل تصميم أي عملية. وهذا الأساس المنطقي وما يولده من أفكار رئيسة يجب أن يستخدم بوضوح وبساطة واتساق لاستهلال المناقشات حول التخطيط. ومن شأن «فوزك بها» مصادفة، وأنت تسير، تعريض التخطيط الإستراتيجي إلى الاتهام بأنه مربك، أو لديه دوافع خفية، أو بأنه مفرط التعقيد، أو ينطوي على المبالغة من جملة وصوفات أخرى. لكن النقطة ذات المغزى أن الافتقار إلى أساس منطقي واضح سوف يطلق التخطيط الإستراتيجي بوصفه حرباً دفاعية، وضرباً من حرب بيروقراطية، فيتنام التي يعاني فيها الأشخاص العاديون، فيما تستعمل المخططون مؤشرات أداء أساسية لتشكيل الإستراتيجية، مثل إحصاء الجثث المستخدم من جانب الجيش. عندئذٍ سرعان ما يحل الجهد للتقويض محل المنطق. وحينما يصبح المقاومون هم المدافعون عما هو جيد وفاضل، يضيع التخطيط الإستراتيجي.

البحث عن حلفاء

ينبغي أن يكون الأساس المنطقي، حالما يعلن، دليلاً عاماً لذلك النوع من العملية التي تم تصميمها. وإن البحث عن الحلفاء لأمر أكثر سهولة من هداية المقاومين. وعلى ذلك، فإن الفرص لاجتذاب أولئك الذين هم حياديون أو متوفرون من أجل الدعم، ينبغي أن يتم التخطيط لها في العملية.

فضلاً عن ذلك، يجب أن تكون العملية تَدَرُّجيَّة. وأن يقودها الطلب بحق، وينبغي أن تبدأ بتطوير الجزء الخاص بإدارة التسجيل الإستراتيجي من الخطة. وهذا صحيح على نحو استثنائي، نظراً للتركيز الحالي على الإيرادات والدور المتنامي الذي تضطلع به رسوم التعليم بوصفها مصدراً للإيرادات. وبما أن المال يعمل على زيادة عدد الموافقين على أمر ما، فإن إدارة تسجيل فعالة تظل أساساً عمليًّا لبناء الدعم.

تقوم كل جامعة، مثلاً، بتوظيف أناس لإدارة التسجيل. ويجب عزل مخاوفهم، وأخذها بعين الاعتبار، مع وضع المخطط التمهيدي لمنهجية إدارة التسجيل. ولكن من الأهمية بمكان الامتداد خارج هذا الجزء المركزي المتصل بالعلوم التطبيقية إلى أعضاء هيئة التدريس، لا سيما أولئك الذين يفهمون الأسواق، ومن في كليات الدراسات العليا، والأشخاص المتميزين في الجامعة. ومن الحلفاء الجاهزين، عمداء الكليات وأساتذة الكراسي من الأقسام، حيث الالتحاق آخذ بالارتفاع، حيث إنهم لا ينتظرون ترقيات أكاديمية ولا تثبيتاً في الخدمة. وباختصار، ينبغي البحث عن الذين بالإمكان أن تكون لديهم مصلحة في إدارة التسجيل، ومن ثم وضعهم ضمن عملية تخطيط إدارة التسجيل.

مجالس الإدارة والتنظيم

هنالك حلفاء معينون يعدون عناصر أساسية لعملية التخطيط الإستراتيجي. ويتقدم هؤلاء أعضاء كل من مجلس الأمناء، أو أعضاء مجلس الإدارة والتنظيم. ومن الأهمية بمكان أن يكون هؤلاء الأشخاص واعين للعملية، وداعمين لها في وقت مبكر من التخطيط. وباستطاعتهم أن يكونوا مفيدين أيضاً، ولا سيما في تطوير تحليل نقاط القوة لدى المؤسسة ومواطن الضعف ويمكن أن تفيد رؤاهم في تصنيف الشؤون الخارجية الأكثر أهمية. وما إن يصبحوا منخرطين، يجب إبقاء أعضاء مجلس الإدارة متماشين مع العملية الإستراتيجية التي تتطور. وفي كل عام وخلال حفلة إنزال العلم التي يقيمونها سنوياً، عندما يوضع جدول أعمال القضايا الأساسية للمجلس للعام المقبل، فمن المهم جداً أن يواكب التحديث سجالاً حول العمليات الأساسية، والتوقعات، ونتائج التخطيط الإستراتيجي.

والأمر الحاسم في وصف كيفية تجلي الخطة للعيان، أن تعرف مجالس الإدارة والتنظيم وتعتاد على حقيقة أن العمليات الأكاديمية تستغرق وقتاً. ولسوف يكون نفاذ الصبر نموذجياً بين

أولئك الذين هم من القطاع الخاص، ويحتلون مقاعد في مجالس الإدارة والتنظيم، ويحسون بالضرورة الملحة للتغيير. بيد أن سيطرة الهيئة التدريسية تميل إلى التحرك ببطء، ويجب أن يكون ذلك ملائماً بطريقة معقولة. إضافة إلى ذلك، وبسبب أن التخطيط في قطاع الأعمال هو من الأعلى إلى الأسفل، فسوف يكون ثمة نفاذ للصبر حول الطبيعة التشاركية للتخطيط في الجامعة. وكما يشير سكولدبيرغ (1991) فإن خطر أن يفرض مجلس الإدارة والتنظيم أو جماعة خارجية سواه التغيير على المؤسسة أمر حقيقي، ومن المحتمل أن يجعل القضايا التي يتناولها التخطيط الإستراتيجي غير واضحة أو يشوهها. وإن فهم أعضاء المجلس من المواطنين العاديين و القطاع الأهلي للتشديد على العملية والمشاركة في الجامعة لأمر شديد الأهمية.

دور التواصل

في تطوير خطوط فعالة للتواصل، ينبغي ألا يتم طرح العملية وتكرارها وحسب، بل يجب إبلاغ النتائج حالما تظهر، وأن يتم ذلك بوضوح، وعلى نحو منتظم (وبخاصة للحلفاء الأساسيين) وتوضيح ما تتضمنه من معان بعبارات لا لبس فيها. وباستخدام إدارة التسجيل باعتبارها مثالاً على ذلك، فإنه لأمر شديد الأهمية أن تتم إحاطة الأنصار الذين على صلة وثيقة بالموضوع، علماً بما تفضي إليه إستراتيجية إدارة التسجيل من عمليات تسجيل وبخاصة التسجيل المختلط. عندئذٍ من المهم الربط بين هذه المخرجات والإيرادات، وعزل أنشطة إدارة التسجيل الإستراتيجية التي كانت عنصراً أساسياً لنجاح التسجيل (أو قصوره). كذلك، من المهم الربط بين تلك النتائج وخطوط الميزانية بأسرع ما يمكن، بحيث تعطى الأنشطة المولدة للإنضمام للخطة، مثلاً، الأولوية في بناء طلب الميزانية التقريبية المقبلة. وعندما يتم ربط نتائج التخطيط بالميزانيات على هذا النحو، سوف يأخذ الجميع التخطيط على محمل الجد بصورة أكبر. أخيراً، من الأمور المهمة أيضاً أن يتم ربط النتائج بالفكرة الرئيسة التي ذكرت سابقاً. وحينما يشعر أعضاء مجلس الأمناء أو مجالس الإدارة بأن البنية التحتية لاتخاذ القرار تتكيف مع عواقب التخطيط، فلسوف يدعمون التخطيط والتنظيم في مواجهة أعضاء هيئة التدريس أو أي معارضة أخرى.

بالرغم من الانطلاقة البطيئة والانتقادات الواسعة من جانب الاداريين وأعضاء هيئة التدريس والموظفين في جامعة كولورادو الشمالية، كان يثار على الدوام موضوع رئيس وهو: أن التخطيط الإستراتيجي كان عنصراً أساسياً لتشكيل مستقبل الجامعة. ومن شأن وجود إدارة

فاعلة للانضمام للخطة توليد مصادر دخل جديدة بالإفادة إلى أقصى حد مما لديها من فرص الالتحاق المتاحة وما يتصل بها من رسوم. ولما كان يعوز جامعة كولورادو الشمالية تقليدياً العدد الكافي من المسجلين بها، فإن أي وسيلة لزيادة عمليات التسجيل المرخص بها إلى الحد الأقصى سوف تكون تقدماً؛ والقيام بذلك مع المزيج الملائم من الطلبة (المقيمين منهم وغير المقيمين إضافة وكذلك طلبة الدراسة الجامعية وطلبة الدراسات العليا) سوف يفضي إلى احتمال أن تزيد أموال رسوم التعليم إلى الحد الأعلى في ظل ترخيص التسجيل الذي حدده تمويلها القانوني.

في أعقاب الشروع في التخطيط الإستراتيجي، أقرت كولورادو تعديلاً دستورياً، وهو التعديل الأول، في عام 1992، تم بموجبه تقييد أسلوب تمويل الولاية للمؤسسات. وبإقرار هذا التعديل الدستوري، لم يعد بإمكان التعليم العالي الاعتماد على صناديق ريعية عامة لتزويده بنصيب الأسد من الميزانية الإجرائية لديها. وعوضاً عن ذلك، وبينما استمر جزء من تلك الموارد المالية، فعلى الطلبة الآن أن يتحملوا مبالغ أكبر من التكلفة عبر الزيادات في رسوم التعليم. بيد أنه حتى هنا، كان ثمة حيلة. فقد كانت الجامعات مخولة بزيادة الإيرادات من رسوم التعليم حتى سقف معين مبين في الدخل الإجمالي الذي تم تخصيصه وإقراره من جانب الولاية لأجل مؤسسة معينة. ومن شأن التقصير عن بلوغ ذلك السقف أن يفضي إلى إنقاص القاعدة، ونقص في الإيرادات المتاحة حالياً. وبعبارة أخرى، إن الإخفاق في الوصول إلى السقف يعني تخفيضاً طوعياً لميزانية الكلية أو الجامعة. وبالتشديد على قيمة إدارة عمليات التسجيل إستراتيجياً من أجل زيادة ريعية رسوم التعليم إلى الحد الأقصى المسموح به في ظل هذا السقف، بدأ التخطيط الإستراتيجي لدى جامعة كولورادو الشمالية بالحصول على دعم حذر وشرعية متزايدة.

التفاوض للتغلب على المشكلات:

مع تكشف التخطيط للعيان، يتحتم أن يتم التركيز على بناء الدعم بأن تبقى الجهود مركزة على حل قضايا حقيقية. ومع حل تلك القضايا، يمكن لشبكة المؤيدين أن تزداد من خلال جهود مدروسة للتفاوض بشأن الخلافات، واقتناص الفرص، لجعل أولئك الذين كسبناهم يرتبطون بالتخطيط بصورة أكثر ديمومة.

تعد عضوية اللجان المكان الذي يمكن للمفاوضات أن تعمل فيه بنجاح، وعادة ما يحدث تقلبات في عضوية اللجان المؤلفة من متطوعين. وأحياناً تأتي تلك التقلبات من مقاومين توقفوا

ببساطة عن الحضور. ومع ظهور الأماكن الشاغرة، تلوح الفرصة لملئها بنمط مدروس بدقة، بإعادة تزويدها بمن بمقدورهم أن يكونوا عوناً للمؤسسة في بناء ملكية مشتركة، في ما يتجلى للعيان عبر عملية التخطيط الإستراتيجي التي تتطور.

ولقد تم في جامعة كولورادو الشمالية استبعاد عمداء الكليات في البداية من التخطيط الذي يشمل كافة أرجاء الجامعة، لأن نائب المدير الجديد للشؤون الأكاديمية كان يرغب باستخدام العملية لإضعاف ما كان لدى العمداء من سيطرة، وذلك بجعل اتصالهم بالتخطيط عبر نائب المدير وحسب. ومع تقدم التخطيط على مستوى الجامعة والشروع في التخطيط على مستوى الوحدة (حيث ليس لدى العمداء أي دور)، أضحى جلياً بصورة متزايدة أنه كان ينبغي إشراك عمداء الكليات منذ البداية في تخطيط البرنامج الأكاديمي. ولما كان الحال كذلك، فقد كان عمداء الكليات في موقع قوي للتنصل مما انبثق، مانحين أولئك الذين كانوا يقاومون العملية عموماً حلفاء نافذين.

وأخيراً، بعد مرور عام واحد على العلمية، تم تعيين عمداء الكليات أعضاء في اللجنة الفرعية لتخطيط البرنامج الأكاديمي. وقد تزامن ذلك التعيين مع الشروع في عملية إحالة السياسات الأكاديمية إلى مجلس الأمناء للحصول على موافقتهم، وكان هذا سبباً لإيلاء العمداء قدراً كبيراً من الاهتمام. وفي البداية حاول العمداء استخدام عضويتهم للسيطرة على اللجنة، بيد أنه مع شروع كبير الإداريين الجديد في الجامعة بنقل تخطيط البرنامج الأكاديمي للجامعة من التكتيكات الإجرائية التقليدية إلى التعامل مع قضايا الإدارة الإستراتيجية، تم قيادة عمداء الكليات ببطء بعيداً عن معارضتهم السافرة.

في عملية التخطيط الإستراتيجي لدى جامعة كارنيجي ميلون، ينبئنا سايرت بأن الفوز بدعم من أجل الخطة الإستراتيجية كان تحدياً استغرق وقتاً طويلاً. ويفيد بأن تطوير قبول بالخطة يشمل أرجاء الجامعة كافة، قد استغرق نحو خمس سنوات، من المدير حتى العمداء ورؤساء الأقسام وأخيراً أعضاء هيئة التدريس القدامى.

تعد عملية انتهاز الفرص المدروسة عنصراً أساسياً في البحث عن الحلفاء. وبما أنه يتحتم أن يلي تخطيط البرنامج الأكاديمي تخطيط وإدارة التسجيل المرتبط بحاجة محددة للجامعة (التكنولوجيا في حالة جامعة كولورادو الشمالية)، فإن مفتاح البحث عن الحلفاء في التخطيط الأكاديمي يكمن في الميل الأكاديمي لإقرار المنهاج الدراسي وسواه من التغييرات الطارئة على البرنامج الأكاديمي. في

الوقت الذي يرغب فيه أعضاء مجلس الأمناء أو مجلس الإدارة والتنظيم في أولويات برنامج يوجهها خليط من التسجيل الجديد ومتطلبات مناهجه الدراسية، سوف يعمل عمداء الكليات بشدة من أجل الهيمنة على تغييرات البرنامج الأكاديمي. ومع ذلك وإذا ما قام أعضاء مجلس الإدارة والتنظيم بتوجيه تلك السياسات التي تحكم تغييرات البرنامج التي يتحتم أن تكون وشيكة الوقوع بتاريخ محدد في عملية التخطيط، فسوف يتم الضغط بقوة على العمداء وأعضاء هيئة التدريس لتجاهل هذا الأمر أو معارضته. وإن قيامهم بذلك يفقدهم الدور الذي يضطلعون به بوصفهم الأوصياء على المنهاج الدراسي. وبهذا الأسلوب في انتهاز الفرص سيكون، بإمكان الجماعات القبول برغبة العمداء بأن تكون لهم السيطرة، فيما يتم تقييد تلك السيطرة بتوجيه واضح من مجلس الأمناء أو مجلس الإدارة. وفي منظومات التعليم العالي، بمقدور المدير التنفيذي أن يعمل كمصدر مهم لتوجيهات كهذه.

التعامل مع الفئات الهدامة

يتطلب التعامل مع العصب إستراتيجية مزدوجة. وأول عناصر هذه الإستراتيجية حرمان العصب من سبب للاتحاد. والعنصر الثاني: إثارة عصبة على أخرى أو كسب بعضهم إلى جانبك.

حرمان المناوئين يعد سبباً للاتحاد

إنه لمن اليسير التغاضي عن أهمية عدم إعطاء العصب المناوئة سبباً للاتحاد. ففي حالة جامعة كولورادو الشمالية، باستبعاد العمداء في البداية، تم منح العمداء سبباً للإصغاء لأعضاء هيئة التدريس الذين كانوا يعارضون التخطيط والتحالف معهم. ذلك أن المستبعدين والمناوئين هم شركاء طبيعيون، طالما كان بمقدورهم تشاطر الخوف الذي يولده الإقصاء، سواء كان ذلك الإقصاء ذاتياً أم لا. ومع الإصرار على التخطيط الإستراتيجي على الرغم من المعارضة وذلك عن طريق الدعم القوي من مكتب المدير ومجلس الأمناء، بدأ التحام المعارضة يتركز على المدير، وخاصة عندما غادر نائب المدير الذي أقصى العمداء في البداية الجامعة. وشاءت الظروف أن يحدث هذا التركيز حينما كان المدير مستعداً لتجديد العقد. وكان الائتلاف المكون من العمداء وأعضاء هيئة التدريس المستاؤون والموظفون الساخطون يعلمون أنه إذا كان بالإمكان اجتذاب الطلبة إلى الحماسة المتنامية أيضاً، فباستطاعة العصب المدمرة من عناصر الحرم الجامعي الرئيسين الاتحاد من أجل توجيه ضربة استباقية، واستخدام سلطة النقض للتخلص من الرئيس ومشروعه التخطيطي معاً في وقت واحد.

أتت الخطوة للاتحاد بعد بضعة أشهر، حينما كان الطلبة منزعجين إزاء حكم أصدره المدير بشأن التعويض للطلبة من موظفي الحكومة. ولقد قام الطلبة بتفسير دستورهم بطريقة، وفسره المدير بطريقة أخرى. وكانت القضية من الذي يجب عليه تأويل دستور الطلبة؟ وتمت إثارة المشاعر عندما استخدم المدير الامتياز السلطوي الواضح والمحدد في تنظيم الجامعة للتحكم بتفسير الطلبة. ثم تلاه تصويت مجلس ممثلي الطلبة بحجب الثقة عن المدير، أعقبه تصويت المجلس الأعلى بحجب الثقة عن الأمناء (الذين كانوا يؤيدون المدير). بعد ذلك سرعان ما طالب خمسة من أصل سبعة عمداء باستقالة المدير خطياً. لقد نشأت موجبات الاتحاد وتم اغتنامها.

شق الفئات وكسبها:

قد لا يكون إثارة عصبة على عصبة أخرى أمراً سهلاً كما يبدو. ففي جامعة كولورادو الشمالية، كانت معارضة أعضاء هيئة التدريس ستشل عملية تخطيط البرنامج الأكاديمي ما لم تعط قيادة العملية لأحد الأشخاص من هيئة التدريس ممن يتمتعون بعقلية متفتحة ويحظون باحترام المقاومين لعملية التخطيط. وكان الخيار المثالي متوافراً في أحد رؤساء المجلس الأعلى السابقين وسبق له أن كان أيضاً أحد أمناء هيئة التدريس السابقين، ألا وهو أستاذ مادة علم الأحياء، وكان شخصاً يحظى بالاحترام ومحبوباً في الجامعة. ولقد طلب إليه ووافق على رئاسة عملية التخطيط الأكاديمي. ولأن مصلحة العمداء من أعضاء اللجنة لم تكن متطابقة في كل القضايا مع تلك التي لدى ممثلي المجلس الأعلى، ومن وجهة نظر فئات هيئة التدريس والعمداء أن رئيساً محترماً ومحايداً سوف يهدئ الصراع ويحافظ على بعض التوازن بين وجهات النظر المتنافسة في أثناء عمل اللجنة.

كذلك، وبسبب طلب الأمناء أن تكون سياسات البرنامج الأكاديمي بمثابة الخطوة الأولى باتجاه تحديد أولويات هذا البرنامج، فقد تم الإعلان بأن خيار المأزق لا مجال للبحث فيه. ولقد شرعت اللجنة الفرعية لتخطيط البرنامج الأكاديمي في العمل بصورة مباشرة مع اللجان الدائمة للهيئة التدريسية، وأخذوا بصياغة السياسات الأكاديمية التي كانت تتناول أموراً مثل المنهاج الدراسي وتوقعات الخريجين. وكان من الأهمية بمكان إقامة تحالف مختلف مع المجموعات الإدارية الدائمة لهيئة التدريس، لأن أعضاء هيئة التدريس أخذوا يشعرون بأنهم إذا لم يشاركوا في صياغة تلك السياسات، فسوف يصبحون خاضعين لسياسات يفرضها الأمناء عليهم. كما كان

العمداء معارضين أيضاً لكن لم يكن بمقدورهم استخدام حق النقض لمنع النشاط، وبرؤيتهم لكيفية سير العملية، بدأ بعض العمداء المساعدة بفعالية في صياغة السياسات. وكانت النتيجة انبثاق اثنتي عشرة سياسة للبرنامج الأكاديمي حدد الأمناء آخر موعد لإنجازها.

يعد كسب المقاومين إلى جانب المرء أمراً معقداً، وتتحكم الظروف في الفرصة. ففي جامعة كولورادو الشمالية، تعرضت لجنتان لإدارة التسجيل المستمر باستمرار للتهديد من جانب تعقيد نظام إدارة التسجيل الإستراتيجي الآخذ بالانبثاق، وكذلك بسبب القلق من أن تحل اللجنة الفرعية الجديدة لإدارة التسجيل الإستراتيجي Strategic enrollment (SEM) management محلهما. وقد تم قدر المستطاع تضمين اللجان المناط بها النشاط اليومي لإدارة التسجيل في لجنة إدارة التسجيل الإستراتيجي. فعارضوا ذلك الأمر في البداية، لكن تم كسبهم حينما قلبت إدارة التسجيل الإستراتيجي نقص التسجيل المسلطة عليه الأضواء خلال السنة الثانية للتخطيط إلى نجاح. وهذا ما جعلهم يؤمنون بالعملية فتحولوا إلى مؤيدين. وتم حل اللجان السابقة عن طيب خاطر لتحل محلها لجنة إدارة التسجيل الإستراتيجي.

وفي مثال آخر، ترأس لجنة الموارد المتفرعة عن لجنة التخطيط الإستراتيجي للجامعة، نائب مدير كان يخامره الشك حول التخطيط الإستراتيجي. ولم تكن هناك صلة مباشرة بين سياسات التخطيط الإستراتيجي ومؤشرات الأداء الرئيسة (مقاييس النتائج الحاسمة لأنشطة الجامعة) من ناحية، وإدارة الميزانية من ناحية أخرى. ومع ذلك فإن الحاجة إلى أن يوجه تخطيط البرنامج الأكاديمي أولويات البرنامج الأكاديمي التي كانت عنصراً أساسياً لوضع الميزانية بدا أنها مكاناً مرغوباً به لإقامة صلة وتحديد أسلوب التخطيط الإستراتيجي للموارد. وكانت الحيلة جعل ذلك ممكناً، وحينما تم تعيين مساعدة جديدة لنائب المدير (إبان عملية إعادة تنظيم كبرى لموظفي الرئيس)، خرجت بالفكرة القائلة بأنه يتحتم على لجنة تخطيط الموارد العمل كما كانت تعمل لجنة الميزانية التشريعية على مر السنين، موفرة التحليلات والملحوظات المالية للمقترحات المقدمة من لجان التخطيط الإستراتيجي الأخرى. وعلى الفور تقريباً، تم تخليص اللجنة الحذرة من شكوكها وكسب مشاركتها، وشرعت في تطوير سيناريوهات تكلفة لأنواع مختلفة من البرامج الأكاديمية سلفاً، لتطوير الأولويات على يد اللجان الفرعية لتخطيط البرنامج الأكاديمي. وكانت الرغبة أن تكون جاهزة لربط تقديرات التكلفة بالأولويات الأكاديمية حينما تصبح تلك متوافرة.

تنسيق التغيير

ينبئنا كل من إيتون وآدامز (1991) بأنه في جامعة آيوا الحكومية وبينما كانت جهودهما لتطوير عملية تخطيط إستراتيجي قابلة للتطبيق، تتكلل بالنجاح، وجدت هيئة التدريس في العامين الأولين أن العملية مؤلمة، وفي بعض الأحيان مسببة للخلاف إلى حد كبير. وأدت إلى توتر معنوي خطير. فقاما بدعوة لجنة التخطيط الإستراتيجي بعيد المدى «الجريئة سياسياً»، وأشادا بما قامت به من عمل للتغلب على هذه المحنة والمضي قدماً في مسار جديد ومثير للعمل. وإننا نذكر هذا الأمر للتنويه بأنه على الرغم من أنه بمقدور سياسات التخطيط الإستراتيجي إثارة العقبات، فبالإمكان إيجاد الحلول.

لا يمكن أن يحدث كل شيء دفعة واحدة

إذا ما قرأ المرء أدبيات التخطيط الإستراتيجي، سرعان ما يلفت نظره الحاجة إلى أن يكون متقناً، وشاملاً، ومنظماً. إن أموراً مثل تطوير عملية سنوية مترابطة باتساق أو آلية لتحقيق غاية ما، لا يتم نادراً الاستشهاد بها (جمعية التخطيط للكلية والجامعة 1994-1995). ويبدو الإتقان أمراً غريزياً. ولكن إذا كان ثمة عبرة تستخلص من تجربة جامعة كولورادو الشمالية ـ وإلى حد ما من مشكلات التخطيط في مكان آخر ـ فهي أن النجاح يتطلب بنية صلبة سابقة، وتصميماً إبداعياً وحساً سليماً، في أثناء مواصلة التقدم إلى النهاية. ولكي يبقى التخطيط حياً، حري به أن يكون تدريجياً منتهزاً للفرص لا أن يكون شاملاً ومتقناً كما سنبين في عدة فصول مقبلة من هذا الكتاب. وباختصار، قد يكون التخطيط سياسياً إلى حد بعيد، وكما هو الحال في الأوضاع السياسية كافة، يتطلب النجاح دعماً كافياً من الإئتلافات للوقوف في وجه المقاومين وأولئك الذين يرفضون التغيير.

التركيز على جانب الأشخاص من التخطيط

تتطلب عملية انتهاز الفرص جعل الأشخاص جزءاً لا يتجزأ من التخطيط، وليس من العملية فحسب. والعملية ذات التصميم الأفضل ـ مهما يكن ترابطها، سوف تنهار إزاء المعارضة، ما لم يكن اللاعبون الرئيسون محترمين وبارعين. وفي بعض المراحل، يمكن أن يكون المستشارون من الخارج مفيدين، بأن يكونوا عوناً للمخططين من الداخل في تناول تلك القضايا ومعالجتها. بيد أنه حتى في هذه الحالات، يعتمد الأداء النهائي على الموهبة الداخلية التي وضعت في المكان

المناسب. ولقد تم في جامعة كولورادو الشمالية، إنجاز السيطرة وتحقيق الهدف في إدارة التسجيل الإستراتيجي، لأن المديرة كانت ذات عقل منفتح، يحظى بالاحترام في حل المشكلات. ولما كانت مساعدة العميد لكلية العلوم الصحية والإنسانية، فقد قامت بإدارة عمليات التسجيل في الكلية وفهمتها بصورة جيدة. وبعد إجرائها دراسة سريعة، أدركت العناصر التي وصفها المستشار بأنها أساسية، وساعدت في تطوير العلاقة مع لجان التسجيل القديمة ولجنة إدارة التسجيل الإستراتيجي الجديدة. علاوة على ذلك، عملت مع نائب المدير لشؤون الطلبة، الذي كان يخامره الشك مبدئياً، ولربما عمد إلى إعاقة قيام بداية سلسة. بيد أن كلاً منهما حوَّل طاقاته للمشكلة التي بين يديه وتحقيق النجاح فيها.

ولقد ساعد رؤساء كل من اللجان الفرعية للتكنولوجيا، والموارد، وتخطيط البرنامج الأكاديمي، في إنضاج التخطيط على الرغم من النزوع إلى الشك والمعارضة. وقام عميد كلية إدارة الأعمال الذائع الصيت في الجامعة لبراعته الفائقة في التقنية بنزع فتيل معارضة الطلبة ورغبتهم في إملاء كيفية استخدام ما يؤدونه من رسوم تقنية (التي كانت أساسية للتغيير)، وحول الطلبة إلى أطراف داعمة. وقام رئيس اللجنة الفرعية لتخطيط البرنامج الأكاديمي بإبقاء أعضاء اللجنة من أعضاء هيئة التدريس في المجلس، وذلك على الرغم من الضغط السافر والجدي من جانب المجلس الأعلى لإجهاض العملية وهي تتصدع. ولقد عرض معاون نائب الرئيس للشؤون الإدارية أن يتولى القيادة في لحظة ملائمة، حينما كان تخطيط البرنامج الأكاديمي آخذاً بالانهيار وفائدة اللجنة مشكوك بها.

وإذا ما كان ثمة عبرة تستخلص من هذا الأمر، فهي أن الأشخاص الموهوبين الذين باستطاعتهم أن يكونوا مرنين ونفعيين إبان مواصلتهم السير حتى النهاية، يحتلون موقعاً مركزياً لتخطيط ناجح. وبمقدورهم أن يجعلوا العمليات السيئة تقوم بما هو جيد. لكن ليس بإمكان العملية الجيدة أن تحول القادة السيئين إلى فاعلي خير.

الاحتواء

إلى جانب التخطيط الذي يتصف بأنه انتهازي وتدريجي والقيادة الجيدة، فإن القدرة على احتواء السياسات السلبية تعتبر عنصراً مهماً للتخطيط الإستراتيجي. وإنه لمن الجوهري عدم السماح للمقاومين بتحديد جدول الأعمال وذلك بتحويل التخطيط إلى ممارسة دفاعية. ونظراً

لأن استخدام المقاومين لحق النقض أسهل عليهم من صياغة التغيير. فليس باستطاعتهم التسبب بحدوث أمور جيدة. وإذاً يجب أن يتحول التخطيط إلى عملية تأتي بنتائج جيدة. وفي جامعة كولورادو الشمالية، جاءت لجنة إدارة التسجيل الإستراتيجي بزيادات في العائدات، وعندما لجأ المقاومون إلى تسميتها حظ المبتدئين، وسعوا قابليتهم للإيمان بالعمل إلى ما وراء الحدود المقبولة.

وعندما يصل الأمر إلى إطلاق نعت أو لقب، يصبح المقاومون ناقدين من أجل مصالح خاصة. وحينما تغدو هذه الإستراتيجية واضحة يضعفون أنفسهم ويفسدون رسالتهم. ومن ثم فالدرس المستفاد إنما هو أهمية مواصلة المهمة حتى النهاية، وتكييف المهمة مع الظروف المتغيرة، بشرط أن يتم التكيف وتقديم نتائج جيدة للتخطيط.

وعادة ما يكون من الأفضل عدم منع ما هو حتمي. ففي جامعة كولورادو الشمالية، حينما أصبح جلياً بأن المجلس الأعلى سوف يطلب تصويتاً بالموافقة من جانب أعضاء هيئة التدريس، قبل أن تحال الخطة إلى الأمناء، كان المسار الأكثر حكمة الابتعاد عن الطريق وترك ذلك يحدث. وكان التكتيك المناظر جلياً وهو: تأخير التصويت إلى أن تتوفر خطة تمهيدية. إذ من شأن هذا الأمر أن يزيد في إمكانية الدعم. بيد أنه يستغرق بعض الوقت أيضاً. لذلك، عوضاً عن الانتظار إلى أن تكون «الخطة» في المتناول للحصول على مشاركة واسعة، تمت إحالة مجموعات السياسات الفردية إلى مجلس الإدارة، وأقرت في رزم منفصلة.

ولقد أتاح هذا الأمر للجان الفرعية تلك، التي كانت ماضية في طريقها نحو تطوير نصيبها من الخطة الإستراتيجية، فرصة للمضي قدماً. وبدأت موافقة المجلس مع سياسات لجنة إدارة التسجيل الإستراتيجيالتي كانت تحكم إستراتيجياتها. وبسبب أن هذه السياسات قد نجحت منذ أن تم استخدامها، فلن تكون ثمة إمكانية للدفاع عن أي مقاومة. فأقرها المجلس وشرع التخطيط الإستراتيجي في تطوير الشرعية.

كانت السياسات التقنية هي القادمة. ولأنها كانت ناجحة، فقد أقرت أيضاً. وإلى جانب ذلك، فإن نتائج تلك السياسات كانت في ذلك الحين جلية بالنسبة للعديد من أعضاء هيئة التدريس الذين تم تزويدهم بحواسب شخصية، وربطهم إلى البرنامج المركزي للجامعة والبرامج وقواعد البيانات الخارجية مثل الإنترنت. وأما أولئك الذين لم يكونوا متلقين مباشرين للتقنية الحديثة تلك، فقد باتوا يحتجون الآن، ليس ضد التخطيط بقدر ما كان ذلك من أجل مكافآته. ومن جديد، كان يتم تحويل المقاومين تدريجياً إلى ناقدين.

قيمة الصبر

ليس كل نشاط سياسي واضح المعالم، ويطور جوانب منطقية لإحدى القضايا، ويدخل في سجال حيوي. وأحد الأجزاء الأشد صعوبة للتخطيط الإستراتيجي إنما هو تحمل المعارضة عندما تصبح التصرفات غير عقلانية. ويمكن أن يتغير النقد، وبخاصة النقد الظالم، فيصبح بغيضاً وشخصياً، وبمقدوره التحكم بحوار الجامعة، وأن يفسد الخطاب في قضايا أخرى. وكثيراً ما يبدو أن العملية متجهة إلى أوقات مضطربة. وأفضل نصيحة هي البقاء فوق نزاعات الانتقادات الطنانة والاستمرار على المسار، وتعزيز الأفكار الرئيسة الإيجابية. ولما كان التخطيط يبني النجاحات، فسوف تقدم النتائج دفاعاً أفضل من أي لغة منمقة مستنبطة أو هجوم دفاعي مضاد.

أخيراً، في مخاض التخطيط المبكر، إنه لشرط أساسي مطلق جعل الأمناء أو الأوصياء، أو قادة النظام، أو أعضاء مجلس الإدارة واعين لما يجري، وأن يتوفر لديهم فهم عام لكيفية تقدم التخطيط الإستراتيجي، وأن يكونوا مستعدين للتوسط نيابة عن أولئك الذين أنيط بهم التخطيط بأمر منهم. وفي جامعة كولورادو الشمالية، كان استعداد المجلس لإقرار السياسات والدعوة لسياسات تخطيط البرنامج الأكاديمي، حينما كان بإمكان المعارضة أن تخترق التخطيط هو السبب في النجاح الذي تم تحقيقه. وبمواصلة السير حتى النهاية، سمح الأمناء للتخطيط الإستراتيجي أن ينضج إلى أن أضحت نجاحاته حديثة العهد إشارات راسخة للفعالية.

وبالنسبة للمخططين الإستراتيجيين المؤسساتيين، ربما تفيد الحكاية في توضيح أهمية مواصلة السير حتى النهاية. ففي الضباب الكثيف، شاهد قبطان السفينة ما بدا وكأنه أضواء سفينة تقترب. فأومض رسالة إلى السفينة الأخرى: «غيروا مساركم عشر درجات جنوباً.» فجاءه الجواب: «غير مسارك عشر درجات شمالاً.» فما كان من القبطان العنيد إلا أن أجاب على ذلك بالقول: «إنني قبطان، غيروا مساركم عشر درجات جنوباً». فجاءه الجواب ببساطة، «هذه هي المنارة، غير مسارك عشر درجات شمالاً».

القسم الثاني

التطبيق

الفصل 6

مفاهيم ومبادئ تشكل الأساس لعملية التخطيط

كنا قد درسنا في القسم الأول من هذا الكتاب بعض المبادئ التي تشكل الأساس للتخطيط الإستراتيجي في الكليات والجامعات. أما في القسم الثاني فسوف نتفحص بعناية نماذج التطبيق التي يمكن للمخططين استخدامها لتطوير عملية تخطيط إستراتيجي فعالة. ونركز في هذا الفصل على وصف النموذج النظري ككل، الذي يدعى محرك التخطيط الإستراتيجي Strategic planning engine أو اختصاراً (SPE)، والذي يحدد الكثير من العناصر الرئيسة التي تشكل الأساس لعملية التخطيط. وبوضع هذه النظرية في مكانها الصحيح، يمكننا أن نقوم، بعدئذٍ، بتطوير عملية تطبيق التخطيط الإستراتيجي، وابتداء بالفصل السابع، سوف نبحث بالتفصيل في العديد من الخطوات الرئيسة المطلوبة للمضي بالجامعة عبر عملية التخطيط الإستراتيجي الأساسية، بالإضافة إلى أمثلة عن بعض الحالات. وفي الفصول الآتية سوف نتكلم بتفصيل أكبر في بنية شتى اللجان وتنظيمها، وفي التفاعل بين التخطيط الإستراتيجي والجامعة، بالإضافة إلى بضع مجالات إجرائية محددة يقع التخطيط الإستراتيجي ضمنها.

محرك التخطيط الإستراتيجي

يشار إلى الأساس النظري الذي استخدمناه لتطوير نموذج التخطيط الإستراتيجي الخاص بنا، بمحرك التخطيط الإستراتيجي، وقد تم تطويره على يد كل من دولينس ونوريس (1994). ويربط محرك التخطيط الإستراتيجي، من حيث المفاهيم، صناعة القرار الإستراتيجي بمؤشرات الأداء الرئيسة، Key performance indicators أو KPIs اختصاراً، كما سنسميها

في بقية الكتاب. ومحرك التخطيط الإستراتيجي هو طريقة دورية ذات خطوات عشر تفيد المؤسسات المعقدة في اتخاذ قرارات إستراتيجية في أي مستوى من عملية التخطيط، ويصور الشكل 1-6 نموذجاً لمحرك التخطيط الإستراتيجي.

يوفر محرك التخطيط الإستراتيجي طريقة مبسطة نظرياً لبناء عملية التخطيط الإستراتيجي. وهو يعمل بصورة جيدة في مستويات المؤسسة، والكلية، والجامعة، والقسم على حد سواء. كما أنه يوفر إطاراً متماسكاً يربط تلقائياً بين تلك المستويات. وفي الوقت ذاته، فهو فعال في إبقاء تركيز جماعات صناعة القرار المتنوعة على العوامل الأكثر أهمية لنجاح المنظمة.

يتألف محرك التخطيط الإستراتيجي من الخطوات العشر الآتية:

1. تطوير مؤشرات الأداء الرئيسة.
2. القيام بتقويم بيئي خارجي.
3. القيام بتقويم بيئي داخلي.
4. القيام بتحليل لنقاط القوة Strengths، ومواطن الضعف Weaknesses، والفرص Opportunities، والمخاطر Threats، ويشار له اختصاراً بالرمز سوات (SWOT).
5. إجراء عصف ذهني.
6. تقويم ما لكل فكرة من تأثير محتمل على كل من نقاط القوة، ومواطن الضعف، والفرص، والمخاطر (تحليل التأثير المتقاطع Cross- impact analysis).
7. صياغة الإستراتيجيات، والرسالة، والأهداف، والأغراض.
8. إجراء تحليل التأثير المتقاطع لتحديد ما للإستراتيجيات، والأهداف، والأغراض المقترحة من تأثير على قدرة المنظمة لتحقيق مؤشرات الأداء الرئيسة لديها.
9. إنجاز الإستراتيجيات، والأهداف، والأغراض، وتطبيقها.
10. مراقبة وتقويم التأثير الفعلي للإستراتيجيات، والأهداف، والأغراض على مقومات الأداء.

يبدو محرك التخطيط الإستراتيجي في صيغته التخطيطية في الشكل 1-6 يسير بشكل خطي تماماً، إذ ينتقل من الجهة اليسرى إلى اليمنى، ومن الخطوة 1 حتى 10. ولكن في التطبيق يمكن أن يستخدم محرك التخطيط الإستراتيجي لدمج العديد من العوامل والممارسات الملائمة التي تم تطويرها من قبل، والتي قامت المؤسسة بتحديدها وتنفيذها سابقاً. ويتوافر لدى العديد من الكليات والجامعات الآن مجموعة من الأغراض الإدارية التي بمقدور هذه المؤسسات وصلها بسهولة بمخطط تقويم المحرك. مثلاً، من المرجح أن مشروع إدارة الجودة الإجمالية أو عملية الموازنة السنوية قد عينت، وحددت مسبقاً مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسة تعتبر حاسمة لكفاية المؤسسة وعملها وفعاليتها ككل. ولربما تم تضمين أفكار أخرى تترجم بسهولة إلى KPIs أيضاً في المطالب المقدمة إبان عملية وضع الميزانية السنوية أو عبر مقترحات تغيير البرنامج. كذلك من المرجح أن تكون إحدى الكليات أو الجامعات قد أجرت تحليلاً بيئياً جزئياً أثناء مراجعة البرنامج أو القيام بدراسة ذاتية للتصديق، وهذه كلها بالإمكان وصلها بالنموذج وتشغيله دون الحاجة لإعادة اختراع هذه العناصر الأساسية الحاسمة للحياة التنظيمية.

تفسير المصطلحات الموزعة في محرك التخطيط الإستراتيجي

A قائمة بمؤشرات الأداء الرئيسة

B نتائج تحليل كل من PEst والمتعاونين والمنافسين، ولائحة الفرص والمخاطر

C نتائج التقويم الداخلي، لائحة بنقاط القوة والضعف التنظيمية

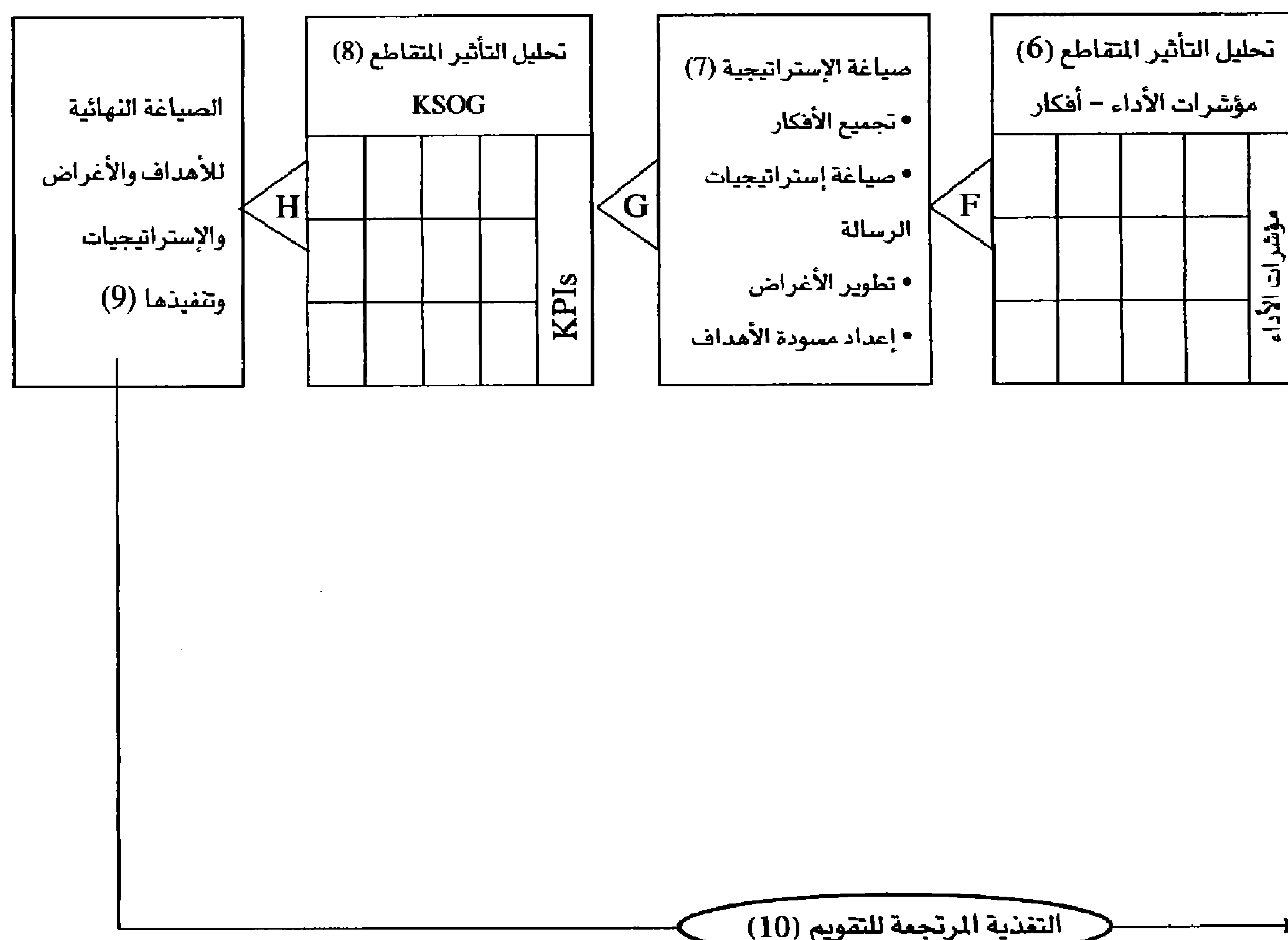
D وثيقة تفصيلية لتأثير القوى الداخلية والخارجية على الأداء التنظيمي

E لائحة بالأفكار المتعلقة بالسجل الدائم للتتبع والإحالة

F الحكم المنهجي لفريق التخطيط على تأثير كل فكرة على مؤشرات الأداء

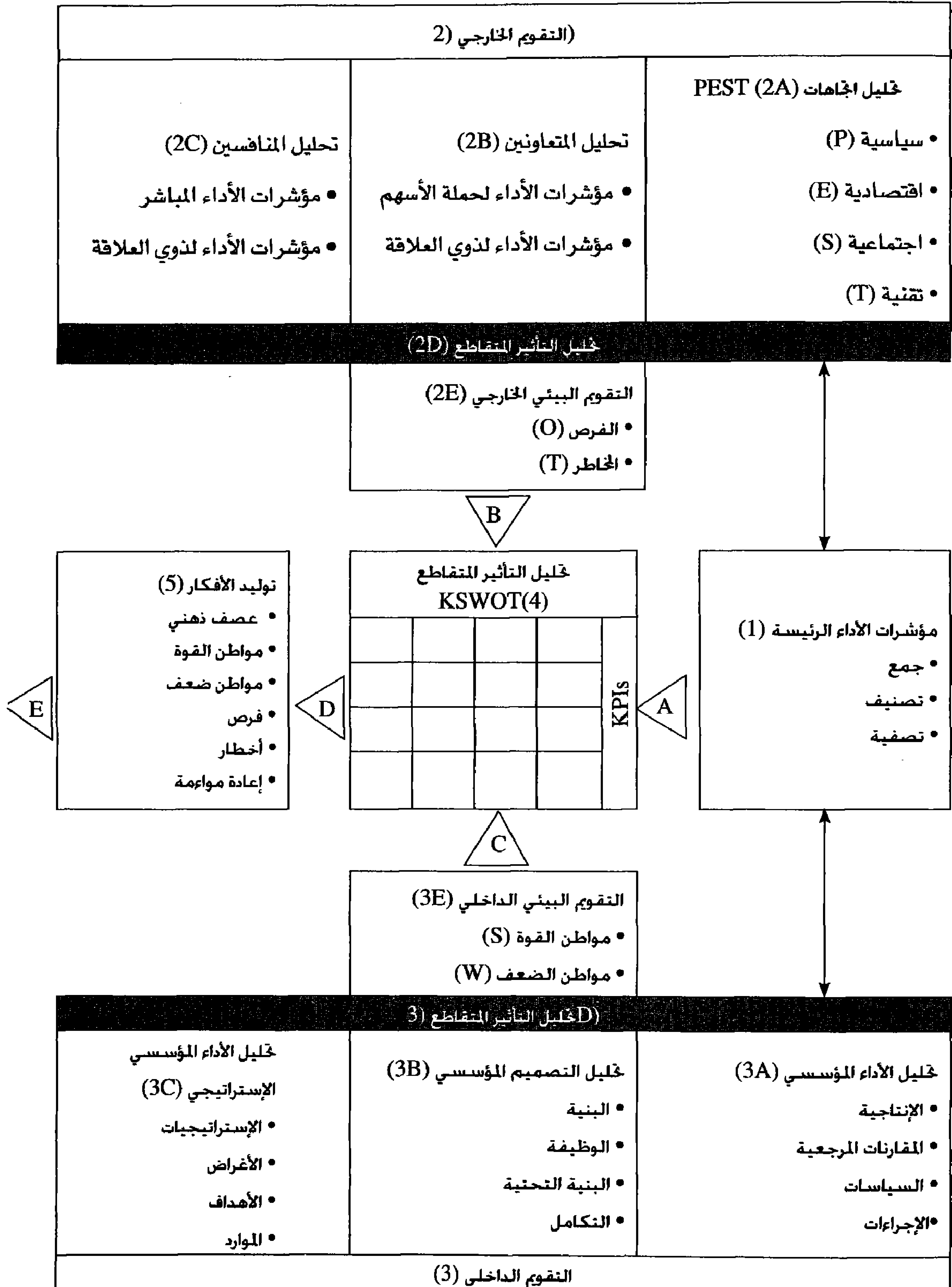
G الرسالة ومجموعة الإستراتيجيات المستهدفة من أجل تحسين مؤشرات الأداء الرئيسة

H قرارات إستراتيجية لانجاز الأهداف والأغراض والإستراتيجيات التنظيمية



المصدر: Copyright Michael G. Dolence, 1989, 1990, 1991, 1992,1993, 1994, 1995.

الشكل 1-6 محرك التخطيط الإستراتيجي (SPE)



يعتمد الجانب التحليلي للمحرك على مؤشرات الأداء التنظيمية. وهذا الأمر مهم، لأن مؤشرات الأداء الرئيسة ترسي دعائم القرارات التي يتم توليدها عبر محرك التخطيط الإستراتيجي. ولقد صممت الطريقة لتكون عوناً لصناع القرار المشاركين جميعاً في سبر العلاقات القائمة بين المنظمة، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والقوى البيئية الطبيعية التي يتعين على المنظمة تناولها وفهمها بكل ما في الكلمة من معنى. وهكذا، يمثل محرك التخطيط الإستراتيجي طريقة فاعلة للمساعدة على إبقاء المنظمة متوائمة مع بيئتها. وتقوم نتائج تحليل التأثير المتقاطع بتوجيه هذه المواءمة، وتمنح تقنية دلفي المعدلة (تقنية هجينة لاتخاذ القرار الجماعي) لجنة التخطيط الإستراتيجي رؤيا واضحة لكيفية تأثير مجموعة من العوامل في تحقيق مؤشرات الأداء الرئيسة التنظيمية، وذلك بإلقاء الضوء على تأثير تحليل سوات الخارجية منها والداخلية على قدرة المنظمة لتحقيق مؤشرات الأداء الرئيسة الخاصة بها. ولسوف نقوم بتطوير طريقة إجراء تحليل SWOT في الفصل السابع بصورة أوفى.

حينما يفهم المشاركون سياق الخطة ودورهم في تطبيقها، يمكن تنفيذ الكثير من الأفكار على الفور، لأنه باستطاعة الأفراد والوحدات الشروع في مواءمة تركيزهم وسلوكهم مع الاحتياجات المتولدة بوساطة محرك التخطيط الإستراتيجي. ويفيد الممارسون بأن الرد كثيراً ما يكون فورياً. وفي كل مرحلة، يولد الإدراك الجديد حماساً جديداً.

قبل أن نبدأ بوصف محرك التخطيط الإستراتيجي، ثمة بضع تعريفات إضافية يمكن ذكرها بالترتيب. التكتيكات: هي الأساليب الإجرائية التي تشكل البنى المستخدمة لتنفيذ الإستراتيجيات. مثلاً، يمكن بصورة جزئية تحقيق إستراتيجية التركيز على تحويل كليات المجتمع، لزيادة المسجلين بها، باستخدام تكتيك يقدم فيه منح دراسية لطلبة هذه الكليات ممن يبلغ المعدل العام لدرجاتهم 3.0 وعادة ما تكون الأهداف هي المعالم التي يتراوح أفق تحقيقها ما بين ثلاثة إلى خمسة أعوام أو حتى أطول من ذلك. وقد يحقق أحد الأمثلة معدل استبقاء يبلغ 75% في غضون عشرة أعوام (مقارنة بمعدل الاستبقاء الحالي الذي يبلغ 60%). وعادة ما تكون الأهداف هي مخرجات ما لا يزيد على عام؛ إذ تميل إلى أن تكون مقيدة زمنياً (موعد استحقاق محدد) وهي أنشطة قابلة للقياس (بمعنى أن بالإمكان تحديد ما تحققه من إنجاز على نحو لا لبس فيه)، كما تبقي المنظمة أو الوحدة متوجهة نحو إستراتيجياتها وأهدافها. وقد تكون زيادة معدل الاستبقاء إلى 62% خلال السنة الأكاديمية القادمة، مثالاً لغرض يدعم الهدف المذكور في المثال السابق. ومن أجل غايات البحث الحالي، سوف نلتزم بهذه

التعريفات الأكثر إحكاماً لمصطلحي الأهداف والإستراتيجيات. مع ذلك، ففي بقية الكتاب كثيراً ما تطمس هاتان الكلمتان في مفهوم واحد. وإننا لا نقوم بذلك لإحداث التباس لدى القارئ. بل بالأحرى إن هذا اللاوضوح يعكس الاستخدام الشائع للمصطلحات في الأدبيات العامة وفي تطبيق الممارسات الإدارية عندما تجري مناقشة ظاهرة وضع الأهداف أو وضع الأغراض.

الخطوات العشر لمحرك التخطيط الإستراتيجي

إن كلاً من الخطوات العشر التدريجية في محرك التخطيط الإستراتيجي التي ذكرناها آنفاً في القائمة تحدد سلسلة من الأنشطة ذات الصلة التي تفيد في بناء مقاربة إجمالية لفهم التخطيط والتنفيذ من أجل المخططين الإستراتيجيين في الجامعة.

الخطوة 1: جمع، وتصنيف، وتصفية مؤشرت الأداء

بادئ ذي بدء، من المهم أن نقوم بتطوير فهم للعوامل المحورية التي تحدد نجاح أو فشل الكلية أو الجامعة. وبخلاف التخطيط الذي توجهه الرسالة، فإن بناء عملية التخطيط الإستراتيجي على هذا الأساس يربط المؤسسة مباشرة بمجالات التخطيط الأشد خطورة بالنسبة لتطورها المتواصل وبقائها على المدى البعيد.

الدور المحوري لمؤشرات الأداء الرئيسة

مؤدى إعادة مواءمة التعليم العالي مع بيئته أنه يتحتم على الكليات والجامعات أن تدرك أدوارها ومسؤولياتها في ما يتعلق بتشكيلة من العناصر من الداخل والخارج. والواقع أنه ما من طريقة فعالة للقيام بذلك سوى فحص الأداء مقابل التوقعات (التوقعات التي وضعتها المؤسسات لنفسها بالإضافة إلى توقعات الأنصار الآخرين). وبخلاف التخطيط الموجه من الرسالة، فإن التخطيط الذي يستند إلى مقدمة تعتمد على قياس الأداء وفحصه مقابل التوقعات يوفر رابطة أكثر أهمية، ومن الممكن أن تكون نافعة إلى حد كبير بين المؤسسة وبيئاتها. وبذلك فإن مؤشرات الأداء تحتل مكاناً حيوياً يصل العمليات الأساسية للكلية او الجامعة بعملية التخطيط الإستراتيجي. وكما أشار كل من تايلور، وميرسون، وماسي (1993)، يسمح استخدام هذه المؤشرات للمؤسسة بأن تقارن أداءها في مجالات إستراتيجية رئيسة مع أداء نظرائها الرئيسين، أو أدائها في ما مضى، أو أهدافها.

ولأجل غايات المناقشة هذه، سوف نعمد إلى تعريف مؤشر الأداء على النحو الآتي:

مؤشر الأداء الرئيس هو قياس أحد المخرجات الرئيسة لأداء نشاط تنظيمي معين، أو مؤشر مهم للشروط الدقيقة للحالة الصحية لإحدى المنظمات.

وقد تتضمن الأمثلة على مخرجات مؤشرات الأداء الرئيسة القيد المكافئ للدوام الكامل full-time-equivalent أو اختصاراً (FTE) لطالب الدراسة الجامعية في نهاية العام الدراسي، والدرجات الجامعية الممنوحة في نهاية السنة الدراسية. وقد تشتمل بعض الأمثلة للحالة الصحية لمؤشرات الأداء الرئيسة على مخصصات إجمالية للولاية من سنة إلى أخرى، والقانون العام باعتباره يعكس التوقعات المؤسساتية، والسمعة الإجمالية للكلية أو الجامعة، والنسبة المئوية لما تم إنجازه في الجامعة من صيانة مدرجة في جدول الأعمال إبان سنة معينة.

يعد تأسيس محرك التخطيط الإستراتيجي بمثابة عائلة لمؤشرات الأداء التنظيمية الرئيسة، وتعد مؤشرات الأداء الرئيسة أعداداً مضبوطة بإحكام لها تعريف واحد فقط في كافة أنحاء المنظمة. ومن الطبيعي، أن تقوم لجنة التخطيط الإستراتيجي (SPC) لدى إحدى الكليات أو الجامعات بتجميع مؤشرات الأداء الرئيسة في جلسة عصف ذهني في أثناء اتخاذ العملية طابعاً رسمياً أكبر. والسؤال الرئيس لجلسة العصف الذهني هذه ما هي المقاييس التي سوف يستخدمها ذوو العلاقة والإداريون لدينا لتقرير ما إذا كنا ناجحين؟ ولا تكمن قوة مؤشرات الأداء الرئيسة في المقاييس الفردية بقدر ما تكمن في تناول هذه المؤشرات جميعاً للمؤسسة على أنها عائلة من المقاييس تتنافس وتتعاون فيما بينها.

مقاييس الأداء الرئيسة كمقاييس للمخرجات الأساسية

كما يشير التعريف، ثمة نوعان مختلفان من المقاييس يؤلفان مؤشرات الأداء الرئيسة، ينتج أولهما عن قياس مخرج محددة لنشاط مؤسسي رئيس يكون للمؤسسة سيطرة عليه. والأنشطة الرئيسة إنما هي تلك التي لديها تأثير مباشر على الخير المدرك للمؤسسة وما تحققه من نجاح. ومن المرجح أن تكون بعض الأنشطة تلك حاسمة لاستمرار المؤسسة في البقاء.

وفي الإعداد لتحديد ما يؤلف لائحة بأنشطة الأداء التي لا غنى عنها وما تولده من مخرجات، يتعين على المؤسسة وضع لمحة عنها تذكر فيها بالتفصيل ما هي الأنشطة التي لا غنى عنها بالنسبة لبقائها ونجاحها. ولسوف يشمل البحث والنقاش الأداء المالي للكلية أو الجامعة، وفعالية قاعدة برنامجها الأكاديمي، وسمعتها الأكاديمية، وعملياتها الإدارية، وأنماط الاتصال

لديها، وقدرتها على تلبية توقعات عدد كبير من أنصارها في الداخل والخارج. ويحتم على لجنة التخطيط الإستراتيجي المركزية لدى الكلية أو الجامعة أن تبدأ هذه العملية وتحلل نتائجها.

ومع بداية جلسات العصف الذهني، من الأهمية بمكان ضمان أن تكون البيانات موضوعية قدر المستطاع. ومما يؤسف له أن الكثير من الآراء التي يقدمها أعضاء اللجنة لتطوير لائحة الأنشطة والمخرجات قد لا تكون موضوعية. ولذلك من المهم بالنسبة للأعضاء الذين يقومون بجمع البيانات هذه، السعي للتحقق من أن البنود التي يبدو أنها تلقى دعماً كبيراً يتم تحديدها وقياسها بدقة قدر المستطاع. إضافة إلى أنه في حين يبدو أن بعض مؤشرات الأداء الرئيسة واضحة المعالم مثل الإيفاء بالميزانيات وموازنتها، فإن تحديد سواها أمر ينطوي على صعوبة أكبر، مثل جودة هيئة التدريس.

يعتبر القياس جزءاً جوهرياً في هذه العملية، ومن المهم أن يدرك المخططون بأن بعض مؤشرات الأداء الرئيسة، مثل جودة البرنامج، من المحتمل أن تثير قضايا سياسية خطيرة. وبرغم ذلك، ينبغي إنشاء لائحة بمجالات الأداء ككل، التي يمكن منها اختيار مؤشرات الأداء الرئيسة الأكثر أهمية، بغض النظر عن القيود السياسية للجامعة.

مؤشرات الأداء الرئيسة باعتبارها شروطاً للحالة الصحية

يتعلق الجزء الثاني من تعريف مؤشرات الأداء الرئيسة بقياس الشروط التي تؤثر في صحة المؤسسة وصالحها، وهذه الشروط قد تتراوح سيطرة المؤسسة عليها من الضئيل أو انعدام السيطرة إلى قدر كبير من السيطرة. وقد يكون أو لا يكون من المفيد بشكل خاص تحديد أهداف تلك الشروط أو ابتكار إستراتيجيات تأمل المؤسسة في أن تبدلها فعلياً. فالتحديد النهائي، مثلاً، لما تقوم الولاية بتخصيصه لإحدى الكليات أو الجامعات ليس أمراً بإمكان المؤسسة أن تضع أهدافاً لأجله، ومع ذلك إنه لأمر حاسم بالنسبة للجامعة معرفة ماهية تلك الأرقام والاتجاهات التي قد تفضي إلى تأسيسها، وأي منها كان السبب. واستناداً إلى هذه المعلومات، بمقدور لجنة التخطيط الإستراتيجي التنبؤ بالمخصصات المتوقعة، بناء على أساس الاتجاهات السابقة والحالية، وتحديد مؤشرات الأداء الرئيسة الملائمة على نحو معقول، التي سوف تقيس المخرج الحقيقي طوال الوقت. وبالمثل، فإن الرأي العام لإحدى الكليات أو الجامعات أمر حاسم، بيد أنه عادة ما يكون مقاوماً لما تؤديه المؤسسة من أنشطة العلاقات العامة المراد بها أن تؤثر فيها بطريقة أو أخرى. وعلى نحو معاكس، إذا ما أرادت إحدى المؤسسات أن تصنف بين العشرة الأوائل في البلاد ضمن فئة معينة، فإن مؤشر الأداء هذا يمكن قياسه.

وهذه الأمثلة على القوى الخارجية التي يتعين على المؤسسة أن تتعامل معها تعكس عوامل

بيئية حاسمة، على المؤسسة أن تأخذها بعين الاعتبار، ولكن قد لا تتحكم بها. وثمة واقع تواجهه العديد من المؤسسات العامة، مؤداه أن قوانين المنع موجودة للحيلولة دون حتى السعي للتأثير في جماهير الأنصار في الخارج أو الحد منه. ومع ذلك، بما أنه بالإمكان أن يكون لتلك الأنماط من الأنصار من الخارج تأثيراً ذي شأن على عمل إحدى المؤسسات، فمن الأهمية بمكان تعيينهم ومن ثم تصنيفهم على أنهم مؤشرات أداء رئيسة وذلك من أجل مراقبة تأثيرهم على المؤسسة.

تعيين الأولويات. سوف تؤدي الأنشطة المشاركة في تطوير لائحة شاملة بـ بمؤشرات الأداء الرئيسة إلى إنتاج مجموعة من هذه المؤشرات قد تكون ظاهرياً غير مفيدة بشكل خاص. ولسوف تتضمن اللائحة بعض هذه المؤشرات المهمة إلى حد بعيد، بالإضافة إلى مؤشرات أخرى غير واضحة، أو ليست على القدر ذاته من الأهمية، أو لعلها ليست مهمة على الإطلاق.

ومن أجل تطوير مجموعة فاعلة من مؤشرات الأداء الرئيسة، فإن لجنة التخطيط الإستراتيجي بحاجة لأن تضع مخططاً لترتيب الأولويات، ومع قيام عملية التخطيط المزدهرة بتعيين عوامل الأداء والصحة ككل، من المهم أيضاً القيام بتطوير فهم مشترك حول أي من هذه العوامل الأكثر حيوية، وأي منها لديه تأثيرات طويلة الأمد بصورة أكبر، (باعتبارها تعارض تلك التي تقيس النتائج أو الشروط على المدى القصير لا غير).

إنه ليس بالأمر الغريب امتلاك قوائم أولية تتضمن مجالات أداء وعوامل صحة ليس لديها تضمينات إستراتيجية طويلة الأمد. فتعطيل خطير، مثلاً، لأنشطة إحدى الكليات ناشئ عن مغادرة مفاجئة لأحد العمداء، ليس قضية إستراتيجية طويلة الأمد، ويجب ألا تكون مدرجة على أي من لوائح مؤشرات الأداء الرئيسة التي سوف تراقبها العملية طوال الوقت. ولكن، وجود تاريخ طويل من الخلافات القوية بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة هو قضية إستراتيجية. فمثل هذا البند يتعين على الأغلب إدراجه على اللائحة، بالرغم من أن لجنة التخطيط الإستراتيجي قد لا تشعر مبدئياً بأنه يتصدر أولوياتها. ذلك أن القدرة على التمييز بين القضايا قصيرة الأمد، وطويلة الأمد تتصل بالتفكير الإستراتيجي، واتخاذ القرار الإستراتيجي. وعندما تصبح لجنة التخطيط الإستراتيجي أكثر إلفة وارتياحاً للتفكير الإستراتيجي، تتحسن جودة مؤشرات الأداء الرئيسة وتتقدم العملية بيسر أكبر.

في وضع لائحة نهائية المؤشرات الأداء الرئيسة يكون الهدف إنشاء لائحة قصيرة بما يكفي لأن

تكون عملية ضمن عملية التخطيط، ومع ذلك مهمة بما يكفي لأن تمثل نمو المؤسسة واستمرارها في البقاء على الأمد البعيد. وبما أن معظم أعضاء اللجنة سوف يكونون من القادمين الجدد، إلى منهجية التخطيط هذه، فإن الحصول على اللائحة النهائية قد يكون أمراً صعباً. ومع ذلك فإن بقاء التركيز على لائحة كهذه مزودة بتحديد زمني مفهوم جيداً هو أحد الأنشطة الأكثر أهمية للجنة التخطيط الإستراتيجي.

مستويات مؤشرات الأداء الرئيسة:

عندما تنبثق مؤشرات الأداء الرئيسة من هذه العملية، سوف يعكس بعضها المستوى الأعلى للمنظمة وسيكون بعضها الآخر مجموعات فرعية ثانوية لها. مثلاً، تعكس أرقام التسجيل القيد المكافئ للدوام الكامل المؤسساتية السنوية عمليات التسجيل الإجمالية على مستوى المؤسسة ككل. مع ذلك وضمن هذه الأعداد، هنالك على الأرجح عدد منها يؤلف أرقام التسجيل، بما في ذلك عمليات التسجيل في الفصل الدراسي، والكلية، والجامعة، والقسم، والمقرر الدراسي. وبينما يتوفر لدى كلية التجارة بالجامعة مؤشر الأداء الرئيس للتسجيل الذي يساهم في مؤشرات الأداء الرئيسة الإجمالية للمؤسسة، كذلك يتوفر ضمن الكلية لدى كل من قسم المحاسبة والمالية والتسويق وبرنامج (MBA) ماجستير في إدارة الأعمال مؤشرات الأداء الرئيسة للتسجيل، التي تساهم في مؤشرات الأداء الرئيسة للكلية. وهكذا تشكل المؤشرات الأداء الرئيسة هرماً، تحتل ذروته مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة بأكملها، وتأتي مؤشرات الأداء الرئيسة للفروع في الطبقة التي تحتها مباشرة، وتشكل مؤشرات الأداء الرئيسة للوحدات والأقسام الرئيسة مستوى القاعدة. ويمثل التسجيل المكافئ للدوام الكامل المؤسساتي السنوي مؤشرات أداء رئيس أساسي 80، بينما تعد الأخرى مجموعات فرعية ثانوية لـ مؤشرات الأداء الرئيسة. والثانوي يجب ألا يتضمن وألا يعني أهمية أقل، بل على العكس من ذلك، باستطاعة المرء أن يرى أنه دون مكونات التسجيل لن يكون ثمة تسجيل مكافئ للدوام الكامل مؤسساتي سنوي.

خصائص مؤشرات الأداء الرئيسة:

عندما ينشئ أعضاء لجنة التخطيط الإستراتيجي لائحة لمؤشرات الأداء الرئيسة الأولية، فإنهم بحاجة للتركيز على عدد من خصائص مؤشرات الأداء الرئيسة المحددة:

1. **القياس:** هل المقاييس متوافرة حالياً أم يجب جمعها؟

2. **القيمة:** إذا كان القياس متوافراً حالياً، ما هي القيمة الحالية؟ من المحتمل أنه ينبغي

تجنب البحث في ما يجب أن تكون عليه القيمة، أو ما إذا كانت معطيات مؤشرات الأداء الرئيسة جديرة بالجمع حتى بعدما تم إجراء التقويمات البيئية الداخلية والخارجية.

3. **المستوى**: هل كل مؤشر أداء رئيس أساسي (المستوى الأعلى)، أم ثانوي (عامل مساعد للأساسي).

4. **التعريف**: كيف يتم تعريف كل مؤشر الأداء الرئيس بدقة؟ إذ إن التعريف غير الملتبس لكل مؤشر أداء رئيس أمر شديد الأهمية ويجب تطويره أثناء عملية الجمع؟

في هذا الجزء الأولي لبناء الأساس، من الأهمية بمكان أن يعتني المخططون بتشجيع الصبر في أثناء العملية. وكثيراً ما لا يرغب المشاركون في الخوض في تعقيد أحد التعريفات، مؤثرين إناطة المهمة إلى إحدى الجماعات الفرعية. مع ذلك تشير التجربة إلى أنه ينبغي عدم القيام بذلك إلا بعد أن يتم التوصل إلى إجماع على مقاييس أساسية.

في آخر المطاف، حينما تقوم العملية بالربط بين القرارات الإستراتيجية ومؤشرات الأداء الرئيسة يمكن أن تكون النتيجة فعالة خصوصاً في مواءمة إحدى الكليات أو الجامعات ضمن بيئتها، وترتيب أولويات مخصصات الموارد ومبادرات البرنامج، وتركيز الانتباه، وتحديد سير العمل للمنظمة ككل. كما تتيح مؤشرات الأداء الرئيسة تصنيفاً واقعياً للمعالم والمؤشرات التي تميز التقدم المؤسساتي. إنها، باختصار، توجه المنظمة، بما يكفل أن تصبح أكثر فعالية وقدرة على المنافسة. يظهر العرض (Exhibit) 6-1 خمس عشرة مثالاً لـ مؤشرات الأداء الرئيسة مستقاة من عمليات تخطيط فعلية.

الشروع في تجهيز ومؤشرات الأداء الرئيسة للعمل. ما إن تحدد لجنة التخطيط الإستراتيجي مجموعة ملائمة من مؤشرات الأداء الرئيسة وتقوم بتعريفها على نحو كاف، وتصنيف اللائحة على نحو ملائم، يكون الأوان قد حان لحساب المقاييس لآخر مدة زمنية متوافرة.

العرض 6-1 أمثلة على مؤشرات الأداء الرئيسة مع تعريفات

مؤشر الأداء الرئيس	التعريف
1. القيد المكافئ للدوام الكامل FTE لطلبة الدراسة الجامعية	العدد الإجمالي لمحاولات الوحدات مقسماً على 15
2. القيد المكافئ للدوام الكامل لطلبة الدراسات العليا	العدد الإجمالي لمحاولات الوحدات مقسماً على 12
3. عائدات الرسوم الدراسية	عائدات رسم الدراسة التي تم جمعها من صافي المعونة المالية المؤسساتية

4. معدل التخرج	النسبة المئوية لطلبة الدراسة الجامعية المتفرغين (كل الوقت) الذين يتخرجون في غضون أربع سنوات
5. تسجيل الأقليات	النسبة المئوية لجميع الطلبة المسجلين من الأقليات
6. معدل التعيين/ التوظيف	النسبة المئوية للخريجين الذين يتم توظيفهم أو يجرون دراسات متقدمة بعد عام من تخرجهم
7. نسبة الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس	عدد طلبة المسجلين بتفرغ كامل مقسوماً على عدد أعضاء هيئة التدريس المتفرغين
8. حصيلة اجتذاب الطلاب	النسبة المئوية للطلبة الذين يمنحون قبولاً ويلتحقون فعلاً
9. معدل الاحتفاظ	النسبة المئوية للطلبة الذين يحافظون على تقدم مرض
10. المؤشر الرئيس لمخرجات الربح والخسارة	إجمالي العائدات التي مصدرها الطلبة في كل تخصص ناقص ما يعزى لتكلفة القسم الذي يقدم التخصص
11. متوسط عبء الدين	القيمة الإجمالية للقروض مقسمة على عدد متلقيها
12. رضا الطالب	العلامة المركبة من المسح السنوي لحاجات الطالب وأولوياته
13. معدل درجات SAT	معدل علامات اختبار الاستعداد المدرسي SAT لطلبة السنة الأولى الجدد
14. قيمة الهبات	القيمة الدفترية للهبات في نهاية كل فصل حسب نظام الفصول الأربعة
15. الصيانة المؤجلة	القيمة الدولارية لاحتياطي الصيانة

كما أنها فرصة ملائمة لإضافة بيانات التوجه، شريطة أن تكون متوافرة. وعندما يقومون بصياغة مجموعة المعطيات الأساسية هذه، يتعين على المخططين أيضاً أن ينظموا تقويماً محدثاً لمؤشرات الأداء الرئيسة لتبيان كل دورة للبيانات وتحديد متى تتوفر الأرقام الجديدة، ومن سيقوم بجمعها، ومن الذي سوف يكون مسؤولاً عما ينتج عنها من حسابات وتقارير وتوزيع.

ومن هذه النقطة وإلى الأمام، تشكل مؤشرات الأداء الرئيسة قاعدة أساسية في ظل عملية التخطيط الإستراتيجي. لذلك من المهم أن يستخدم كل مشارك المجموعة ذاتها من الأعداد. ويجب حل أي قضية متعددة المصادر في هذه المرحلة من العملية.

الخطوة 2: التقييم البيئي الخارجي

ما إن تحدد لجنة التخطيط الإستراتيجي المجموعة الأولية لمؤشرات الأداء الرئيسة حتى تكون مستعدة لتحويل انتباهها إلى البيئة الخارجية. ويصور محرك التخطيط الإستراتيجي

البيئة الخارجية في مجالات ثلاث: 1) الاتجاهات والأحداث السياسية (P)، والاقتصادية (E)، والاجتماعية (S)، والتكنولوجية (T) اختصاراً (PEST)؛ 2) المتعاونون؛ 3) المنافسون وسوق الطلبة. ويركز التحليل البيئي الخارجي انتباه المجموعة على تحديد وتحليل ما سوف يكون للعوامل البيئية الخارجية ضمن المجالات الثلاث تلك من تأثير على كل من مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة.

بينما ننظر إلى البيئة الخارجية من خلال عدسة مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة، قد يتم تحديد KPIs إضافية وإضافتها إلى اللائحة الرئيسة بعد مناقشة مناسبة. وعلى هذا النحو يفيد التحليل في إعطاء عملية التخطيط الإستراتيجي شكلاً ثم تصحح العملية نفسها لتدارك أي نقص فيما تعمل لجنة التخطيط الإستراتيجي في أثناء إنشاء العملية.

تحليل المجال

تتألف البيئة الخارجية من مجموعة من المجالات، ويتوافر لدى كل منها إما القدرة على التأثير في المؤسسة أو لا (Bedian and Zammuto, 1991). ويفيد استخدام الأداة، تحليل التأثير المتقاطع، في تحديد لدى أي من هذه المجالات تتوافر في الواقع مطالب شرعية بالكلية أو الجامعة. وباستطاعة المخططين الإستراتيجيين للمؤسسة استخدام ما ينتج من معلومات للشروع في تقويم كيفية قيام المؤسسة بالتكيف مع البيئات التي لديها مطالب أو روابط ذات صلة. ويتفحص محرك التخطيط الإستراتيجي ثلاثة من هذه المجالات على وجه التخصيص، مستخدماً الأساليب التحليلية الآتية:

تحليل توجهات PEST. يتم تحديد المجموعة الأولى لقوى المجال بوساطة تحليل PEST، الذي يقوّم التوجهات والأحداث السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية. والغاية من تحليل PEST ذات الأجزاء الثلاثة. أولاً: تضيء الاتجاهات والأحداث التي قد يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على صحة المنظمة. ثانيا: تزود لجنة التخطيط الإستراتيجي SPC بفهم معمق لتلك العوامل وتأثيراتها. ثالثاً: وأكثرها أهمية، يحدد تحليل PEST إلى حد بعيد درجة المواءمة بين المنظمة والمدى الكامل للعوامل ذات الشأن في بيئتها. وبالتركيز على التغييرات في المجموعة البيئية تلك بعينها، يلقي التحليل ضوءاً على الأماكن التي يمكن أن تحدث التغييرات فيها مواءمة على نحو خاطئ، إلا إذا شرعت الجامعة في عمل يستبق تلك التغييرات.

يفيد تحليل PEST لجنة التخطيط الإستراتيجي في تجنب ثلاثة أخطار متكررة لعملية التخطيط. أولاً: يحدد التحليل الإشارات البيئية الضعيفة التي قد لا تشعر المنظمة بها أو لا

تفهمها كثيراً، بيد أنه قد يكون لها تأثيرٌ مهمٌ. ومما يؤسف له أن معظم المنظمات عادة ما تتجنب هذه الفئة من العوامل البيئية. ثانياً: يدرك تحليل PEST أيضاً اختلاف أهمية وتأثير كل من هذه الأحداث والتوجهات. ويسمح هذا الإدراك للجماعة أن تركز انتباهها على العوامل المؤثرة الأكثر أهمية، وخفض الوقت والجهد المكرسين للقوى الخارجية الأقل تأثيراً إلى الحد الأدنى. أخيراً، يتجنب تحليل PEST «الشلل بالتحليل» وذلك بتركيز الانتباه على التوجهات والأحداث التي تؤثر في KPIs وحسب.

وبرؤية القوى البيئية تلك من خلال عدسة مؤشرات الأداء الرئيسة (باستخدام تحليل التأثير المتقاطع)، يكون تحليل PEST أكثر تركيزاً من التحليلات البيئية التقليدية. ويأتي التركيز من عملية تمركز البحث والتحليل على تأثير اتجاهات بيئية بعينها وتركيز الأحداث على نواح محددة للأداء التنظيمي. وإبان تحليل PEST، من المحتمل أن تكتشف لجنة التخطيط الإستراتيجي بأنها قد حذفت أحد مؤشرات الأداء الذي يجب مراقبته. ومن ثم يضاف ذلك المؤشر إلى اللائحة ويستمر التحليل. وما إن يصار إلى تحديد توجهات وأحداث PEST حتى يتم تقويم تأثيرها المحتمل على مؤشرات الأداء المؤسسيةالرئيسة.

تحليل التأثير المتقاطع:

هذا التحليل هو تقنية لحصاد الحكم الكلى للمجموعة وتركيز النقاش الجماعي ودعم التحليل. ونقوم به باستخدام مصفوفة ثنائية البعد، كما يظهر في الجدول 6-1. حيث تنظم صفوف مؤشرات الأداء الرئيسة تحت الأعمدة. والعوامل في هذه الحالة هي توجهات وأحداث سياسية واقتصادية واجتماعية وتكنولوجية، يتم تنظيمها في صفوف متقاطعة عبر الأعمدة. ويقوم كل عضو في لجنة التخطيط الإستراتيجي من المشاركين في التحليل بتقدير التأثير، إذ يعتقدون أن لكل توجه وحدث تأثيراً على كل مؤشر. ويحدد التأثير الملائم باستخدام المعيار الذي يلي الجدول.

يلاحظ أن المعيار الموضح بالجدول 1-6 ليس الخيار الوحيد لتحديد درجات تحليل التأثير المتقاطع للعوامل. والحق أن بالإمكان استخدام عدد من البدائل، ولقد تم استخدامها بالفعل. ويجب أن يتسع المعيار لنطاق من الأحكام فيما يتعلق بما لاتجاه أو حدث في PEST من تأثير على مؤشر أداء رئيس معين. وعندما يتم إجراؤه على أحد المكونات بشكل فردي باستخدام المعيار في الجدول، قد يبدو تحليل التأثير المتقاطع مشابهاً للمثال المعروض في الجدول 2 - 6.

الجدول 1-6 المصفوفة الشاملة للتأثير المتقاطع لتحليل PEST

KPIs	الحدث أو التوجه السياسي (P)	الحدث أو التوجه الاقتصادي (E)	الحدث أو التوجه الاجتماعي (S)	الحدث أو التوجه التقني (T)
#1	الخلية 1	الخلية 6	الخلية 11	الخلية 16
#2	الخلية 2	الخلية 7	الخلية 12	الخلية 17
#3	الخلية 3	الخلية 8	الخلية 13	الخلية 18
#4	الخلية 4	الخلية 9	الخلية 14	الخلية 19
#5	الخلية 5	الخلية 10	الخلية 15	الخلية 20

نموذج للمعيار المستخدم لتقدير التأثير في كل خلية:

6= تأثير إيجابي قوي
5= تأثير إيجابي معتدل
4= تأثير إيجابي ضعيف
3= تأثير سلبي ضعيف
2= تأثير سلبي معتدل
1= تأثير سلبي قوي
0= محايد، لا أدري، لا تأثير، غير قابل للتطبيق

الجدول 2-6 نموذج لتحليل التأثير المتقاطع بشكل فردي لكل مجال في PEST

KPIs	(P) برنامج حاكم جديد: رسوم أدنى، ضرائب أدنى، تخفيض ميزانية هيئات الولاية	(E) ارتفاع معدلات التضخم والبطالة؛ وظائف جديدة تتطلب تعليماً جامعياً	(S) زيادة السكان في المنطقة، ازدياد معدل الولادات، ازدياد الهجرة	(T) استخدام التكنولوجيا لجعل التعليمات شخصية: 20% معدل الزيادة في الدرجات
القيد المكافئ للدوام الكامل (FTE)	1	6	6	4
معدل رسم التعليم	1	0	0	0
معدل التخرج	1	3	0	6
اعتمادات من الولاية	1	3	4	3
مساعدة مالية	2	3	6	2

تحليل المتعاونين. المجال الثاني من مجالات التحليل الخارجي هو نظرة تحليلية إلى المتعاونين مع المنظمة، بما في ذلك حملة الأسهم وأصحاب المصلحة. ولدى المساهمين الذين يمتلكون

أسهماً في إحدى الشركات، مثل المشرعين، وصناع السياسة، وسواهم مسؤولية تجاه المنظمة. ومن ناحية أخرى، فإن ذوي العلاقة هم الأشخاص والمنظمات الذين لديهم مصلحة راسخة في نجاح المؤسسة. وتشمل الأمثلة أصحاب العمل، والأهل، والطلبة، والمزودين، والمقرضين، واتحادات المستخدمين، والجماعات ذات المصلحة الخاصة، والوكالات الحكومية، والجمعيات المهنية. ومن أجل المؤسسات العامة، تكون الهيئة التشريعية للولاية والفرع التنفيذي لحكومة الولاية أصحاب مصلحة ذوي أهمية على نحو استثنائي.

ويتطلب هذا التحليل الدقيق تحديد ذوي العلاقة بالاسم، ومن ثم تبيان مؤشرات الأداء الرئيسة التي يستخدمونها لقياس ما يحققونه من نجاح، بالإضافة إلى تلك التي يقيسون بها ما تحققه المؤسسات التي يتعاونون معها من نجاح. وإن تحليل التأثير المتقاطع لمؤشرات الأداء الرئيسة لأصحاب المصلحة هؤلاء مع تلك الخاصة بالمؤسسة يسمح للجنة التخطيط الإستراتيجي SPC أن تحدد سيناريوهات ربح ـ ربح لكلا الطرفين ـ وذلك لتعيين المتعاونين المحتملين بدقة، والتعرف على الفرص والمخاطر المحتملة التي قد تواجهها المؤسسة. ويجري تحليل التأثير المتقاطع بالنسبة للمتعاونين بمحاذاة الخطوط ذاتها لتحليل PEST (انظر الجدولين 6-1 و 6-2).

وتعكس الاستجابات التي تظهرها نتائج كل تحليل للتأثير المتقاطع معتقدات شخص واحد. وهذه قد تكون أو لا تكون دقيقة أو صحيحة. لكن هذا، في تلك المرحلة، ليس عاملاً حاسماً في اتخاذ القرارات نظراً لأن البيانات الإجمالية هي المستخدمة لإعلام صناع القرار.

تحليل المنافسين

المجال الثالث للتحليل الخارجي هو النظرة التحليلية إلى منافسي المنظمة. حيث يبحث المنافسون عن الاهتمام والموارد من جانب الزبائن والمزودين والمجهزين أنفسهم. يمثل المنافسون منظمات قد يكون لديها «مصلحة سلبية» في المؤسسة المركزية. وفي سياق التعليم العالي، يكون ضمن المنافسين كليات أو جامعات أخرى، وعادة ما تكون تلك المؤسسات الواقعة في المنطقة الجغرافية ذاتها. أما بالنسبة لمؤسسات الولاية فالمنافسون هم كيانات أخرى تتنافس للحصول على اعتمادات مالية من الولاية، مثل مراحل التعليم قبل الجامعية K-12، وتنفيذ القانون، والسجون، والرعاية الصحية، والتنمية الاقتصادية وهذا على سبيل الذكر لا الحصر. ومن جديد، فإن تعيين هوية هؤلاء المنافسين يعد أول خطوة في العملية التحليلية، يليها تصنيف تأثير مؤشرات الأداء الرئيسة على المؤسسة المركزية.

يمكن أن تأخذ هذه الأنشطة شكل سوق تنافسية وتحليل جماعة النظراء. وفي دراسة كهذه من المهم فهم البرنامج والخدمات المقدمة في الجامعات الأخرى ضمن المجال ذاته الذي تخدمه المؤسسة المركزية. وببلوغهم فهماً كهذا، يكتشف المخططون المناطق المطابقة بالإضافة إلى المناطق التي لا تلقى حاجاتها العناية الكافية. وبإمعانهم النظر في سوق الطلبة، مثل اتجاهات التخرج المدارس الثانوية والأفضليات التي تعبر عنها هذه الجماعة الناشئة من الطلبة، بمقدور المخططين الشروع في تحديد حاجات هيئات طلاب الكلية أو الجامعة في المستقبل، وملاءمة تلك الحاجات مع قدرة المؤسسة على تقديم الخدمات لهم.

إضافة إلى تحديد المنافسين المهمين، يفيد هذا التحليل في إلقاء الضوء على إستراتيجياتهم وتكتيكاتهم وتطوير فهم أكثر وضوحاً لكيفية تأثير تلك الممارسات في ما تحققه المنظمة من نجاح كما يعبر عنه من خلال مؤشرات الأداء الرئيسة المحددة في الخطوة 1. ومرة أخرى، يجري تحليل التأثير المتقاطع بالنسبة للمتنافسين بمحاذاة الخطوط ذاتها لتحليل PEST، كما يظهر في الجدولين 1-6 و 2-6.

الخطوة (2D):

تحليل التأثير المتقاطع للعوامل البيئية الخارجية المركبة. تمثل الخطوة (2D) في الشكل 1-6 سلسلة من التحليلات للتأثير المتقاطع للعوامل التي يجب أن تجريها لجنة التخطيط الإستراتيجي. وكل تحليل مفرد للتأثير المتقاطع مَرَّ ذِكره يؤدي إلى حصاد الحكم الجمعي للجماعة، وتركيز النقاش الجماعي، وتحديد تحليل الدعم الضروري. وتشتمل العوامل البيئية الخارجية التي تؤثر في مؤشرات الأداء الرئيسة للمؤسسة، على اتجاهات وأحداث PEST، ومؤشرات الأداء الرئيسة للمتعاونين، ويظهر كل من الجدولين 1-6 و 2-6 مكوناً أكثر اكتمالاً للمصفوفة المشار إليها بالخطوة 2D.

وعند تفحص الدرجات المسجلة في خلية أحد المشاركين فإن ذلك يثير أسئلة ونقاشات مدعاة للاهتمام والإثارة حول التبرير الذي طبق لبلوغ القيم المحددة. فمثلاً، لماذا يعتقد الشخص بأن انتخاب حاكم جديد ومعه برنامج لضريبة منخفضة، ورسم تسجيل منخفض، والتزام بإنقاص ميزانية الولاية بتخفيض ميزانيات الوكالات جميعاً سوف يسفر عن تأثير إيجابي قوي على معدل ما تخرجه للمؤسسة؟

يعد النقاش الصريح حول ما للعوامل من تأثير ملاحظ على مؤشرات الأداء الرئيسة للمؤسسة خطوة بالغة الأهمية في تهيئة لجنة التخطيط الإستراتيجي لاتخاذ قرار فعال، ورغم أنه للتغلب على الضغط غير الضروري على الأعضاء المستقلين، كثيراً ما يكون من الأفضل تحليل الدرجات الإجمالية للمجموعة. ذلك أن درجات المجموعة تظهر النزعات المركزية للجماعة وتتجنب وضع الأفراد في موضع يتوقع منهم تبرير استجاباتهم. وفي أي من الحالتين، يوفر تحليل نتائج تحليل التأثير المتقاطع وسيلة مفيدة نحو هذه الغاية. ويقدم الجدول 3-6 مثالاً على المتوسطات والانحرافات المعيارية (STD) للعلامات الإجمالية للمجموعة في الجدول 2-6.

يشير المتوسط إلى معدل استجابة المجموعة، ويشير الانحراف المعياري إلى مستوى الإجماع. وكلما كان الانحراف المعياري أعلى، كان تشتت الآراء الفردية لأعضاء المجموعة أوسع.

الجدول 3-6 نموذج تحليل التأثير المتقاطع لـ PEST للمجموعة

مؤشرات الأداء الرئيسة	(P) برنامج حاكم جديد: رسوم أدنى. ضرائب أدنى. تخفيض ميزانية هيئات الولاية	(E) ارتفاع معدلات التضخم والبطالة؛وظائف جديدة تتطلب تعليماً جامعياً	(S) زيادة السكان في المنطقة. ازدياد معدل أولويات. ازدياد الهجرة	(T) استخدام التكنولوجيا لجعل التعليمات شخصية: 20% معدل الزيادة في الدرجات
القيد المكافئ للدوام الكامل	المتوسط 1.3 .STD 34	المتوسط 5.55 .STD 01	المتوسط 5.9 .STD 10	المتوسط 5.8 .STD 01
معدل الرسوم الدراسية	المتوسط 1.2 .STD 46	المتوسط 3.2 .STD 01	المتوسط 4.2 .STD 01	المتوسط 2.3 .STD 01
معدل التخرج	المتوسط 0.9 STD 3.11	المتوسط 2.1 STD 1.01	المتوسط 2.6 STD 3.7	المتوسط 5.1 STD 1.51
اعتمادات من الولاية	المتوسط 1.4 .STD 02	المتوسط 1.8 .STD 01	المتوسط 3.7 STD 2.84	المتوسط 2.8 .STD 26
المساعدة المالية	المتوسط 2.1 .STD 01	المتوسط 2.1 .STD 01	المتوسط 3.3 STD 1.72	المتوسط 3.4 .STD 32

وتظهر الانحرافات المعيارية بأنه قد يلزم المزيد من البحث لتأسيس التوافق. ويمكن أن تنشأ الدرجات المسجلة لمجموعة تحليل التأثير المتقاطع بمناقشة جماعية مع ميسر يسعى إلى توافق شفهي. وقد لا تعمل هذه المنهجية بنجاح في مجموعات مؤلفة من أعضاء متفاوتي المكانة. وفي

تلك الحالات، يمكن استخدام مجموعة منوعة من التقنيات لإزالة عوائق المكانة، مثل استخدام غرفة القرار المستند إلى الحاسوب، أو مساند التصويت الإلكتروني التي تخفي هوية الشخص وتحصي صوت كل شخص بالتساوي.

الخطوة 2E. تحديد الفرص والأخطار

يفيد التقويم المنهجي للبيئة الخارجية في تحديد الفرص ذات الصلة التي قد تساعد في تحقيق المؤسسة أهدافها على وجه التخصيص، بالإضافة إلى تحديد الأخطار الخارجية المهددة للنجاح التنظيمي. ويجب إظهار هذه الفرص والأخطار بعناية وتحديدها باستخدام مخرجات تحليل التأثير المتقاطع. وبإنجاز التحليل البيئي الخارجي، وتحديد الأخطار والفرص بوضوح، تستطيع لجنة التخطيط الإستراتيجي أن تحول انتباهها الآن إلى تحليل البيئة الداخلية.

الخطوة 3: التقويم البيئي الداخلي:

الغاية من التقويم الداخلي إجراء تقويم لما للتصميم والأداء والإستراتيجيات والأهداف والأغراض والموارد التنظيمية من تأثير على تحقيق مؤشرات الأداء الرئيسة. وتميل الوحدات التنظيمية إلى استخدام هذا النمط من المراجعة لتهيئة الظروف من أجل المزيد من الموارد. وينبغي تفادي تلك النزعة إبان هذه المرحلة من عملية التخطيط. ويجب أخذ التحليل على أنه فرصة لوصف الحالة الراهنة للمؤسسة للمقارنة بها فيما بعد. وهذا يتضمن تقويمات لثلاثة مكونات ذات علاقات متبادلة فيما بينها: الأداء التنظيمي، والتصميم التنظيمي، والإستراتيجيات التنظيمية. ولقد تم تفصيلها في كل من الخطوة 3A و 3B و 3C على التوالي في نموذج محرك التخطيط الإستراتيجي (الشكل 1-6).

الخطوة 3A: تحليل الأداء التنظيمي:

يتضمن تحليل الأداء الحالي تقييماً للإنتاجية، المقارنات المرجعية، والسياسات، والإجراءات التنظيمية. والخطوة الأولى هي تعريف الإنتاجية. ومن ثم استخدام هذا التعريف لتقييم إلى أي مدى تسيطر مؤشرات الأداء الرئيسة المبينة في الخطوة 1 على مقاييس الإنتاجية، وبذلك يكون بالإمكان تقييمها. والخطوة الثانية هي تأسيس المقارنات المرجعية. ويمكن أن تكون هذه مصفوفات معدل الأداء للمؤسسات المماثلة، أو مستويات أداء المنافسين، أو جمع «الممارسات الأفضل» في الصناعة. وتفيد المقارنات المرجعية في إرساء التحليلات والمنظورات الداخلية في معايير أداء محددة بدقة بالتوافق مع التوقعات الخارجية.

وليس بمقدور الكليات أو الجامعات أن تتقدم نحو تحقيق القيم المطلوبة لمؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة إذا لم تيسر السياسات والإجراءات تحقيقها. وأخيراً، ينبغي لكل سياسة وإجراء تنظيميين أن يجتازا تحليل التأثير المتقاطع الذي تم قياس تأثيره على مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة. وعلى هذا النحو يمكن للجنة التخطيط الإستراتيجي أيضاً تقويم ما لكل سياسة من تأثير على المقارنات المرجعية ومقاييس الإنتاجية. ويمكن القيام بتحليل التأثير المتقاطع على السياسات والإجراءات بصورة فورية وبذلك تتوفر رؤيا واضحة لكيفية تأثير العمليات الراهنة على الأداء التنظيمي.

الجدول 4-6 نموذج لمصفوفة التأثير المتقاطع المنفرد على السياسات والإجراءات

KPIs	إرشاد أكاديمي ضمن نطاق سلطات ثلاثة نواب للرئيس	معلومات تكنولوجية ضمن نطاق سلطات ثلاثة نواب للرئيس	تطوير برنامج أكاديمي لا يتضمن وحدات خدمات	مسؤوليات جذب الطلبة والاحتفاظ بهم يشترك فيها 22 دائرة مختلفة
القيد المكافئ للدوام الكامل (FTE)	2	1	2	2
معدل الرسوم الدراسية	0	2	3	3
معدل التخرج	4	0	0	0
اعتمادات من الولاية	3	0	9	0
مساعدة مالية	0	4	5	6

وتؤدي مثل هذه المراجعة إلى توليد مقدار كبير من النقاش. وكما هو واضح من المثال في الجدول 6-4، فإن تفسير كل تحليل للتأثير المتقاطع هو حالة محددة. وتحدد النتائج بدقة تفكير الجماعة الإجمالي، الذي يدفع المجموعة إلى إظهار الغاية من السياسة أو الإجراء بدقة وتتعامل مع تأثيرها على مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة. وفي أثناء تحليل الأداء التنظيمي، ينبغي على لجنة التخطيط الإستراتيجي مراجعة السياسات والإجراءات الرئيسة على الأقل بهذه الطريقة.

الخطوة 3B: تحليل التصميم التنظيمي:

في هذا الجزء من التحليل، تقوّم لجنة التخطيط الإستراتيجي أربعة عناصر أساسية للتصميم التنظيمي: الهيكلية، والوظيفة، والبنية التحتية، والتكامل. والقصد من هذا التحليل الوصول إلى التبصر بما للمخطط التنظيمي من تأثير على مؤشرات الأداء الرئيسة.

ولغايات هذه المناقشة، نعرف الهيكلية بأنها علاقات السلطة والتوجيه والوصف التي ترسخ قواعد العمل داخل إحدى المنظمات. وكثيراً ما تمثل الهيكلية برسوم بيانية تنظيمية، وتصنف في رموز تنظيمية مثل هرمية أو مسطحة أو هجينة. وحينما تضم البنية إلى القسم والوحدة والوظائف الفردية وتحلل بالمقابلة مع مؤشرات الأداء الرئيسة للتنظيمية، تبدأ بالانبثاق بضع تبصرات مثيرة للاهتمام. ومرة أخرى، بإمكان المجموعة اكتشاف تلك التبصرات عبر استخدام تحليل التأثير المتقاطع، بالأسلوب ذاته الذي يظهر في الجدول 4.6. وعلى سبيل المثال، يمكن أن نجد البنى التنظيمية الهرمية المستندة إلى الوظيفة تعيق تحقيق أهداف مؤشرات الأداء الرئيسة للتسجيل والاحتفاظ بالطلبة.

كذلك من الضروري إجراء تحليل للبنية التحتية للمنظمة. وينبغي لتحليل كهذا أن يتضمن مراعاة المباني، والتجهيزات، وشبكات الاتصال، ونظم المعلومات الإدارية والأكاديمية، ومعدات قاعة الدراسة. وأخيراً، يجب أن يتضمن تحليل التصميم التنظيمي تقييما لمدى تكامل نشاط وجهود مختلف الأقسام والوحدات وحتى الأفراد. وينبغي لهذا التحليل أن يتضمن الآراء على مستوى الاندماج الشامل للوحدة والاتصال ضمن المنظمة.

الخطوة 3C: تحليل الإستراتيجيات التنظيمية الراهنة

يتعين على لجنة التخطيط الإستراتيجي بعد ذلك تبيان الإستراتيجيات الحالية للمنظمة، وأهدافها، وأغراضها، وتكتيكاتها، ومواردها. وينبغي لهذا النشاط أن يجري عبر عدسة كل من مؤشرات الأداء الرئيسة والمقارنات المرجعية ومقاييس الإنتاجية التي تم تحديدها من قبل. وهذه الإستراتيجيات ذات طبيعة بعيدة المدى، أو يجب أن تكون كذلك، على الرغم من أنه قد يكون لها تأثير مهم قصير الأمد على المنظمة والمتعاونين معها ومنافسيها. والموارد هي مدخلات مالية وبشرية وتقنية وتنظيمية لعمليات المنظمة. ومن جديد، تجري لجنة التخطيط الإستراتيجي تحليلاً للتأثير المتقاطع، شبيهاً بذلك الموضح في الجدول 4-6، لتقييم تأثير الإستراتيجيات الراهنة والأهداف والأغراض والموارد المالية والبشرية على تحقيق مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة.

الخطوة 3D: تحليل التأثير المتقاطع للتقييم الداخلي

تمثل الخطوة 3D الموضحة في الشكل 1-6 في الواقع سلسلة من التحاليل للتأثير المتقاطع للمجموعة البيئية الداخلية، وكما فعلت الخطوة 2D للمجموعة البيئية الخارجية، فإن كل مكون

لتحليل التأثير المتقاطع يحصد الحكم الجمعي للجماعة، ويركز النقاش الجماعي، ويحدد تحليل الدعم الضروري. وكما في 2D يجري كل تحليل باستخدام مصفوفة ثنائية الأبعاد ترتب فيها مؤشرات الأداء الرئيسة لدى المنظمة في الصفوف وتنظم العوامل التي سيصار إلى تقويمها من أجل التأثير على مؤشرات الأداء الرئيسة عبر الأعمدة.

ويفيد التقويم المنهجي للبيئة الداخلية في تحديد نقاط قوة ومواطن ضعف معينة لدى المنظمة. ويجب تبيانها بعناية وتحديدها باستخدام مخرجات تحليلات التأثير المتقاطع. ومع إنجاز التحليل البيئي الداخلي وتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف على نحو واضح، يحول الانتباه إلى إجراء تحليل للبيئة الخارجية والداخلية بوساطة مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة.

الخطوة 4: تحليل التأثير المتقاطع على مؤشرات الأداء في تحليل سوات (KSWOT):

نتيجة للتحاليل الداخلية منها والخارجية، تكون لجنة التخطيط الإستراتيجي قد أماطت اللثام عن العديد من نقاط القوة ومواطن الضعف لدى المنظمة، وما هو متاح أمامها من فرص، وما تواجهه من أخطار. وفي المرحلة الرابعة من محرك التخطيط الإستراتيجي SPE، تقيّم لجنة التخطيط الإستراتيجي عوامل التخطيط تلك جميعاً مقابل مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة باستخدام طريقة تحليل التأثير المتقاطع التي تم وصفها آنفاً. والغاية من وراء هذه المرحلة إنما هي قياس ما لكل نقطة قوة وموطن ضعف وفرصة وخطر من تأثير على مؤشرات الأداء الرئيسة كما يوحي بذلك الجدول 5-6. وينبغي لتحليل التأثير المتقاطع على (KSWOT) يرمز KSWOT إلى KPIs. ونقاط القوة (S) ومواطن الضعف (W)، والفرص (O) والأخطار (T) أن يكون تصويتاً مستتراً لكل مشارك فيه صوت واحد فقط.

الجدول 5-6 نموذج لمصفوفة التأثير المتقاطع المفرد من أجل KSWOT

KPIs	القوة 1	الضعف 1	الفرصة 1	الخطر1
القيد المكافئ للدوام الكامل (FTE)	6	0	3	4
معدل الرسوم الدراسية	1	4	5	2
معدل التخرج	3	1	0	5
اعتمادات من الولاية	1	1	3	1
مساعدة مالية	2	5	1	3

ومن شأن هذه الطريقة التقليل من احتمال تأثير قادة الرأي بصورة متفاوتة في التصويت. ونتيجة هذه الخطوة هي ترتيب درجات العوامل الخارجية والداخلية التي تؤثر في مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة.

الخطوة 5: توليد الأفكار

بهذا الإطار المرجعي المشترك والمركز الذي توفره نتائج الخطوات السابقة، تكون لجنة التخطيط الإستراتيجي متأهبة لتوليد الأفكار. ويجب عليها استخدام جلسات العصف الذهني لحث الأفكار حول السبل لتحسين أداء المنظمة كما تشير إليه مؤشرات الأداء الرئيسة. أي، يجب على أعضاء اللجنة أن يفكروا بالطرق التي تؤدي لإضعاف ما للأخطار ومواطن الضعف من تأثير، وبطرق أخرى لاغتنام الفرص وتعزيز نقاط القوة. ويمكن الإسهام بالأفكار على نحو عشوائي ومن ثم توضع في قائمة دون أن تعزى إلى مصادرها، أو تجمع في جلسة مفتوحة. وثمة قاعدة مهمة تطبق: يجب أن يكون المشاركون أحراراً في قول ما يشاؤون دون أي تعليق سلبي من الآخرين.

يمكن للتعليقات السلبية أن تضعف على نحو خطير جودة الأفكار ومقدارها. وإذا ما لوحظت تلك التعليقات، ينبغي على المجموعة الانتقال إلى عملية الإسهام المستتر. كما أنه من المفيد جداً الاحتفاظ بسجل دائم بالأفكار المقترحة. ولسوف يوفر ذلك إطاراً كاملاً للتحليل اللاحق. وتحظى الأفكار التي لا تعد بأن يكون لها التأثير المطلوب على مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة، بعلامات متدنية، وتترك خارج النقاش المتعلق بالتنفيذ. وتوفر برامج تنظيم الفكرة الإلكترونية، مثل تلك الموجودة في مراكز دعم القرار، طريقة مثالية لتوليد الأفكار هنا. ولقد قمنا باستخدام تلك التسهيلات من أجل هذه الغايات، ونوصي بها بقوة.

وتمنح الأفكار المولدة في هذه الممارسة المجموعة والأشخاص الذين ضمنها، فرصة للتعبير عن آرائهم حيال أمور المؤسسة، والقيام بها لتحسين فعاليتها. وتلكم هي خطوة مهمة. ومن جديد، إنه لمن المفيد جداً تسجيل الأفكار بصورة كاملة قدر المستطاع. وإذا ما خرجت الأفكار مبدئياً باعتبارها مفاهيم عريضة، سوف تتوفر الفرصة أمام لجنة التخطيط الإستراتيجي لتحديدها لاحقاً بعناية أكبر. ذلك أن الأفكار إذا لم تكن محددة على نحو كاف لن تستطيع اجتياز تحليل التأثير المتقاطع لفكرة مؤشرات الأداء الرئيسة.

الجدول 6-6 نموذج لمصفوفة تحليل التأثير المتقاطع الفردي لفكرة مؤشرات الأداء الرئيسة:

KPIs	فكرة 1	فكرة 2	فكرة 3	فكرة 4
القيد المكافئ للدوام الكامل (FTE)	6	5	4	3
معدل الرسوم الدراسية	2	1	0	6
معدل التخرج	5	4	3	2
اعتمادات من الولاية	1	0	6	5
مساعدة مالية	4	3	2	1

الخطوة 6: تحليل التأثير المتقاطع لفكرة مؤشر الأداء الرئيس:

ما أن تكون الجماعة قد ولدت مجموعة من الأفكار المنطقية، وناقشتها، ووضحتها، حتى يكون بالإمكان تقييمها مقابل مؤشرات الأداء الرئيسة ومن جديد، عبر استخدام تحليل التأثير المتقاطع، كما يظهر في الجدول 6-6. ويفيد هذا التحليل في إدخال تحسينات على الأفكار التي تم توليدها في جلسة العصف الذهني، إضافة إلى تجميعها في مجموعات ذات معنى، وتحديد ما لها من تأثير على مؤشرات الأداء الرئيسة. وينبغي للجنة التخطيط الإستراتيجي أن تناقش وتدخل تحسينات على الأفكار التي يبدو أن لا شكل أو تحديد لها بحيث يكون باستطاعة أعضاء المجموعة تحديد قيم على المقياس المتدرج لتحليل التأثير المتقاطع. وذلك مثال آخر على المعلومات الذاتية والتصحيح الذاتي. ومرة أخرى، سوف تترك الأفكار ذات التأثير الضئيل أو السلبي خارج الاعتبار الجدي في هذا التحليل.

الخطوة 7: صياغة الإستراتيجية:

تعد عملية صياغة أهداف المنظمة وأغراضها وإستراتيجياتها، وأخيراً الرسالة المؤسساتية هي القمة بالنسبة للخطوات الست المتقدمة. وعلى نحو ثابت تنشأ النقاشات حول تعريف تلك المصطلحات، ومن المهم إتاحة الوقت للتأكد بأن لدى الأعضاء جميعاً المجموعة ذاتها من التعريفات قبل التقدم نحو تطوير الإستراتيجيات. ومرة ثانية، يلاحظ تموضع الرسالة. فتطوير الرسالة في هذه المرحلة يتيح للجنة التخطيط الإستراتيجي أن تقوم بذلك بناء على معلومات موثوقة سوف تجعل بيان الرسالة أكثر واقعية، واستناداً إلى الحقائق، وتوجهاً نحو البيئة الملائمة.

الجدول 7-6 نموذج لمصفوفة تحليل التأثير المتقاطع لكل من الإستراتيجيات والأهداف والأغراض

مؤشرات الأداء الرئيسة	إستراتيجية 1	هدف 1.1	غرض 1.1.1	غرض 1.1.2
القيد المكافئ للدوام الكامل	6	5	4	3
معدل الرسوم الدراسية	2	1	0	1
معدل التخرج	2	3	4	5
اعتمادات من الولاية	6	0	6	5
مساعدة مالية	4	3	2	1

حين التوصل إلى إحكام التعريفات وارتياح لجنة التخطيط الإستراتيجي للممارسات المتصلة بتحليلات كل من KSWOT والأفكار المتعلقة بـ SWOT، وقيام فهم مشترك للغرض من الأعمال التي سيتم اختصارها، وتوقع جماعي لما لهذه الأعمال من تأثير على الأداء المؤسساتي، يكون بمقدور لجنة التخطيط الإستراتيجي الآن الشروع في وضع إستراتيجيات هادفة بعيدة المدى. ولسوف تقوم هذه اللجنة الآن بتجميع الأفكار في إستراتيجيات وتطوير تكتيكات، وتعيين أهداف وأغراض ومسؤوليات تنظيمية.

الخطوة 8: تحليل التأثير المتقاطع للإستراتيجيات والأهداف والأغراض

مرة أخرى سيكون باستطاعة لجنة التخطيط الإستراتيجي استخدام تقنية تحليل التأثير المتقاطع لتقويم كيفية تأثير الإستراتيجيات والأهداف والأغراض في مؤشرات الأداء الرئيسة للمنظمة. وكما هي الحال مع جميع الإجراءات السابقة لتطبيق تحليل التأثير المتقاطع، يصوت أعضاء المجموعة على نحو سري وتجمع الدرجات التي يضعونها في مصفوفة مركبة، مبنية على أساس النموذج المبين في الجدول 7-6.

وما إن تعلم المجموعة بالنتيجة النهائية، حتى يتحتم عليها البحث في الخلايا التي تتضمن انحرافات معيارية كبيرة لتحديد إذا كان بالإمكان بلوغ إجماع أكبر. وحتى في حال عدم بلوغ إجماع كامل، يتعين على المجموعة أن تعمل لتوضيح الأهداف والأغراض والإستراتيجيات لبلوغ فهم موحد لتعريفها.

الخطوة 9: الصياغة النهائية للإستراتيجيات والأهداف والأغراض

من أجل التطبيق مع التحليل النهائي بَعدِّه مرشداً، بإمكان المجموعة أن تضبط بدقة قراراتها، وتعهد بتنفيذها إلى المديرين، والوحدات، وخطط العمل الفردية في الجامعي كافة. وكجزء من التنفيذ يتحتم على لجنة التخطيط الإستراتيجي أن تعهد بالمسؤولية إلى وحدات عمل معينة للحفاظ على المعلومات المطلوبة لمراقبة التقدم وفقاً لمؤشرات الأداء الرئيسة. ومع أن هذه المسؤوليات تنتشر في أنحاء المنظمة كافة، فإننا نوصي بأن تمنح وحدة دعم مركزي، مثل مكتب بحث مؤسساتي، دوراً مزدوجاً للتيسير والتنسيق في تجميع نتائج لمؤشرات الأداء الرئيسة بأسلوب منهجي.

وبالممارسة العملية، يجب أن يتم تعديل تطبيق محرك التخطيط الإستراتيجي SPE وفقاً لحاجات كل بيئة محددة. ذلك أن طبيعة الكليات أو الجامعات المستقلة، ومجموعات بعينها من الفرص والتحديات، وتاريخ التخطيط في جامعات معينة، وجودة الإدارة الجامعية تؤثر جميعها في تعديل محرك التخطيط الإستراتيجي وفقاً للطلب. ومن شأن هذه العملية أن تؤثر في تركيب لجنة التخطيط الإستراتيجي، والتوازن بين مختلف أجزاء محرك التخطيط الإستراتيجي، وطبيعة مؤشرات الأداء الرئيسة، والإستراتيجيات، والأهداف الناتجة.

الخطوة 10: مراقبة الإستراتيجيات والأهداف والأغراض، وتقييمها

لعل أكثر الوسائل فائدة في محرك التخطيط الإستراتيجي هي عملية التقييم المنهجي لإستراتيجيات المؤسسة وأهدافها وأغراضها. وعندما تقوم الكلية أو الجامعة بتنفيذ مختلف عناصر التخطيط الأساسية لديها، فإن قياس الأداء بشكل دوري عادة ما يكون تنويرياً. ذلك أن المراجعات السنوية بالغة الأهمية، بيد أن المراجعات التي تجري كثيراً تفيد في إبقاء سيطرة إدارة الجامعة على الأنشطة والتأثير في النتائج بعيدة المدى بصورة مباشرة أكثر. ويمثل الجدول 6-8 نموذجاً للمراجعة يستخدم كثيراً وهو مبني على أساس مراجعات ربعية (Quarterly).

الجدول 6-8 عملية التقويم الربعية للإستراتيجيات والأهداف والأغراض.

إستراتيجيات، أهداف، أغراض	1Q*	2Q	3Q	4Q
الإستراتيجية1: (من 5 إلى 10 سنة)	O	D	D	O
الهدف 1.1 (3-5 سنة)	O	D	O	O
الغرض 1.1.1 (1سنة)	O	D	O	C
الغرض 2.1.1 (1 سنة)	O	O	C	C
الهدف 2.1 (3-5 سنة)	D	D	D	O
الغرض 1.2.1 (1 سنة)	O	O	O	C
الغرض 2.2.1 (1 سنة)	C	C	C	C
الغرض 3.2.1 (1 سنة)	D	D	D	X
الإستراتيجية 2: (5-10 سنة)	O	O	O	O
الهدف 1.2 (3-5 سنة)	O	O	O	O
الغرض 1.1.2 (1 سنة)	O	O	O	C
الغرض 2.1.2 (1 سنة)	O	C	C	C
الهدف 1.3 (3-5 سنة)	O	O	O	D
الغرض 1.1.3 (1 سنة)	O	O	O	D

تفسير المصطلحات: O = على المسلك/ D= متأخر/ C= مكتمل/ X= متخلى عنه

* Q= ربعي (3 أشهر)

ويمكن مثل هذا النموذج من اقتفاء أثر التقدم نحو تحقيق إستراتيجيات المنظمة وأهدافها وأغراضها. وإذا كان الأداء موافقاً للتوقعات، عندئذٍ يكون بمقدور الجامعة الاستنتاج بأنه قد وقع اختياره على إستراتيجيات ملائمة. وإذا ما وقع الأداء خارج التوقعات، عندئذٍ يتحتم على لجنة التخطيط الإستراتيجي أن توجه أسئلة صعبة حول الإستراتيجيات والأهداف والأغراض التي وضعتها، وأن تكون مستعدة للقيام بتعديلات تتناول ما لديها من مؤشرات أداء رئيسة، وتحليلات سوات وأهداف، وأغراض، وإستراتيجيات بصورة أكثر واقعية لتفيد في قيادة الجامعة نحو مستقبل ناجح.

الفصل 7

عملية التخطيط

في التطبيق

كنا في الفصل السابق قد طورنا نموذجاً نظرياً، ألا وهو محرك التخطيط الإستراتيجي محرك التخطيط الإستراتيجي، الذي يوفر الأساس النظري للقيام بممارسة التخطيط الإستراتيجي في إحدى الكليات أو الجامعات ويقترح كذلك بضعة أنشطة معينة للسير عبر النموذج. وفي هذا الفصل سوف نتوسع في تفحص قضايا التطبيق التي يقتضيها تنفيذ النموذج، ونستكشف بعض القضايا التأسيسية التي سوف تبنى عليها عملية التخطيط، ونشرح نموذج عملية تحريك أنشطة التخطيط، ونلقي نظرة على وثيقة التخطيط الإستراتيجي التي هي عادة إحدى النتائج المرتقبة للعملية.

تطوير القاعدة المناسبة

التي يبنى عليها التخطيط الإستراتيجي

في حين أنه، كما ناقشنا في الفصل الثالث ليس بمقدور بيان الرسالة قيادة عملية التخطيط الإستراتيجي في الكليات والجامعات، فإن نتائج العملية يمكن أن تقود إلى بيان رسالة. ولسوف نبحث في هذه النتيجة بعينها بإسهاب أكبر لاحقاً في هذا الفصل. وبعدئذٍ إذا لم يتم تشجيع المخططين الإستراتيجيين على بناء عملية التخطيط على أساس بيان الرسالة، فإنهم على أي حال، يتركون مع السؤال حول ما هو الأساس الذي ينبغي بناء تخطيطهم عليه. وفوق ترسيخ مؤشرات الأداء الرئيسة، فإن تثبيت العملية في توجه مستقبلي ينطوي على أهمية أيضاً.

وفي طريقة التخطيط الإستراتيجي التي نعرض لها هنا، يتم الشروع في التأسيس للعلمية التطبيقية، حينما تقوم لجنة التخطيط الإستراتيجي (SPC) بتوضيح مؤشرات الأداء الرئيسة، وتكون فهماً شاملاً للبيئات التي توجد فيها المنظمة، وتحدد الرؤية المشتركة التي لدى قادة

الجامعة تجاه المؤسسة. ويجري هذا عندما تقوم لجنة التخطيط الإستراتيجي بتطوير تحليل ما لديها من SWOT (نقاط القوة، ومواطن الضعف، والفرص، والأخطار) كما ناقشنا ذلك في الفصل السابق، وعبر إجراء مناقشات تمتد بعيداً، وكثيراً ما تستقصي الجوهر مع كبار مسؤولي الجامعة ومجلس الإدارة.

تحليل SWOT

كنا قد بينا في الفصل السادس، بأن جزءاً من عملية تطوير نموذج التخطيط الإستراتيجي هو التأسيس لفهم واضح للعوامل الداخلية والخارجية التي يتحتم على المخططين الإستراتيجيين أخذها بعين الاعتبار فيما يقومون بتطوير خططهم الإستراتيجية. ولعل تحليل SWOT هو الأسلوب الأكثر وضوحاً ومباشرة للقيام بذلك.

وكما أشرنا في الفصل السابق، فمن المهم قيام لجنة التخطيط الإستراتيجي بتنظيم وضع قوائم جرد لتحليل SWOT, لأن هذه القوائم تفيد الجامعة في الوصول إلى فهم أفضل لما يقف حالياً في طريق الأصول والعوائق الداخلية، إضافة إلى ما يواجهه في بيئته الخارجية. وكما يشير كوكاليس (1991)، «لكي تكون فعالاً، يجب تصميم برنامج التخطيط الإستراتيجي على نحو يعكس الموقع الوظيفي المحدد لـ [المنظمة]» (ص143). وغالباً ما تجعل هذه الدراسات الكثير من أعضاء مجموعة التخطيط يزدادون معرفة، وذلك بإضافة معلومات كانوا يجهلونها من قبل إلى قاعدة البيانات، وتطوير فهم أمتن وأوضح لتعقيدات الجامعة.

ومن الضروري أن يجري هذا التقويم الداخلي في وقت مبكر من العملية (والأكثر ترجيحاً أن وضع بضعة حدود زمنية من أجل جمع الدراسات تلك وتحليلها يعتبر فكرة حسنة)، ويحتاج الأعضاء لأخذ تلك الأنشطة على محمل الجد. مثلاً، شعر كل من إيتون وآدامز أن تعيين نقاط القوة ومواطن الضعف الرئيسة في جامعة آيوا الحكومية أفادت لجنة التخطيط الإستراتيجي لديهم في تحديد القضايا الأشد خطورة التي كانوا بحاجة لمعالجتها بوساطة التخطيط.

وإنه لأمر مهم أن تفهم لجنة التخطيط الإستراتيجي بدقة ماهية المؤسسة وما يمكنها القيام به. فليس هناك كلية أو جامعة يمكن أن تكون كل شيء بالنسبة إلى الناس جميعاً. ويجب على المخططين أن يكتشفوا ما تجيد المؤسسة فعله، وبعدئذٍ تحديد كيف ومتى باستطاعة الكلية أو الجامعة أن تستخدم نقاط القوة تلك لتلائم احتياجات معينة للبيئة الخارجية. وهذا أمر لا

ينطوي على السهولة بصورة خاصة، ذلك أنه كما يشير ديل (1991): تشتمل البيئة ما بعد الصناعية على العديد من التحديات التي لم تواجهها الكليات والجامعات من قبل.

يدعو التخطيط الإستراتيجي إلى تحديد مجموعة من القوائم، بما في ذلك قائمة بنقاط القوة ومواطن الضعف الداخلية التي تميز المؤسسة، وقائمة «التلاؤم» مع البيئة التي تأمل المؤسسة في تحقيقها. ويتحتم على المؤسسة أن تفهم ما لديها حالياً من قدرات وتقييدات، وأن يكون لديها شعور ينطوي على المعرفة بتوقعات الأنصار الإستراتيجيين الحاليين منهم والمستقبليين.

العرض 1-7 أمثلة على تحاليل SWOT للجامعة

داخلية		خارجية	
نقاط القوة	مواطن الضعف	فرص	أخطار
• تطبيقات متزايدة	• اعتماد شديد على دعم الولاية	• برنامج دولي جديد	• ازدياد رقابة الولاية
• بناء تكنولوجيا جديدة	• التدهور العام في المباني والتجهيزات	• عقود حكومية جديدة	• تخفيض الدعم الفيدرالي للمنح والعقود
• هيئة تدريس معروفة على المستوى المحلي	• عدد كبير من هيئة التدريس المتفرغين	• مجالات جديدة للبرنامج الأكاديمي	• تنامي المنافسة بين المدارس الحكومية

التحليلات الداخلية: ينبغي للتحليل المطلوب للبيئة الداخلية، كما أشرنا في الفصل السابق، أن يركز على تحديد الآتي:

1. مجالات التفوق التي تمكنت الكلية أو الجامعة من إقامتها والمحافظة عليها.
2. الموارد التي في متناولها.
3. طبيعة تلك الموارد.
4. برامجها وخدماتها التي عليها طلب كبير.
5. جودة مواردها البشرية.
6. تقاليدها الأكاديمية.
7. الحقائق السياسية الداخلية للجامعة.
8. جودة إدارتها وقوتها، هيكلة الحوكمة لديها.

من شأن تحليل كهذا أن يقود إلى تنمية قائمتي نقاط القوة الرئيسة ومواطن الضعف الأبرز، التي توجد في الجامعة (أو ضمن نظام ما). ويمكن أن نجد الأمثلة على نقاط القوة ومواطن الضعف في العرض 1-7.

وكي يكون التحليل مفيداً في العملية، من الضروري أن يكون واقعياً قدر المستطاع، وأن يحرص على تفادي الانطباعات والتخمينات. ونتيجة لذلك، تغدو هاتان القائمتان لقطات فوتوغرافية مبسطة لماهية المؤسسة في هذه المرحلة من الزمن، وتفيد أيضاً في توضيح ما باستطاعة الجامعة إنجازه وما ليس باستطاعته. وفيما قد لا تكون معرفة ذلك أمراً يبعث على الراحة دائماً، فإنه حاسم بالنسبة للتخطيط الإستراتيجي الناجح.

التحليلات الخارجية

من المعتاد أن يكون تحليل البيئة الخارجية ـ من جديد كما أشرنا في الفصل السابق ـ أكثر صعوبة. وكما يشير كل من بيديان وزاموتو (1991)، ثمة عقبات تعترض تعيين هوية أصحاب العلاقة المهمين للمؤسسة، وفهم حاجاتهم من المؤسسة، وما يطالبونها به. ومهما تكن صعوبة الحصول على هذه المعلومات، فإنه يتحتم تحديد تلك العوامل على نحو معقول قدر الإمكان. في حين أن أصحاب العلاقة متعددون، ومطالبهم وتوقعاتهم متباينة، فإن إجراء عملية جرد لأصحاب العلاقة أمراً ضرورياً وينبغي أن تشمل على الأقل أولئك الذين يبقون على اتصال عادي بالجامعة. وتتراوح تلك الجماعات بين المشرعين، وممثلي وسائل الإعلام، والأهل، وأعضاء جماعات الضغط، ومنسقي المنح، والأعضاء الجدد، وأخصائيي التسويق، والمهنيين الذين يستفيدون من برامج الدرجات العلمية للجامعة، إلى المستشارين، وأعضاء جمعية الخريجين، وقادة الأعمال، والمسؤولين الحكوميين، وأفراد المجتمع النافذين، ووسائل الإعلام. إضافة إلى ذلك، بالإمكان مصادفة تقارير المسح، وتقارير التقويم، وتحليلات منهجية أخرى، وهذه تشكل إضافة مهمة إلى قاعدة البيانات من أجل هذا التقويم.

وتشكل نتائج جمع البيانات قائمتين إضافيتين بالفرص والأخطار (انظر العرض 1-7)، يجب أن يفيدا لجنة التخطيط الإستراتيجي لجنة التخطيط الإستراتيجي في فهم سياقات وحالات الائتلاف بين أصحاب المصلحة الخارجيين للمؤسسة. كما ينبغي لهاتين القائمتين أن تمكنا المخططين الإستراتيجيين بصورة مباشرة من المقارنة بين الخدمات التي توفرها الكلية أو الجامعة حالياً، وتلك التي ربما يتحتم عليها أن توفرها. وبهذه المعرفة، يستطيع المخططون الإستراتيجيون تقرير

كيفية الملاءمة على أحسن وجه بين ما تحسن المؤسسة القيام به وأشد ما يحتاج إليه أو يرغب به أصحاب المصلحة الخارجيون. وتفيد هذه العملية تلك الطريقة النظرية التي عرضنا لها في الفصل الخامس لتوضيح كيفية المواءمة بين المؤسسة وبيئاتها الأكثر أهمية. وبهذا المستوى الجديد من الفهم، يكون المخططون عندئذٍ في وضع أفضل لتقوية الأساس لعملية تخطيط جوهرية وفعالة، وذلك بالتحقق من الرؤية الملائمة بالنسبة للمؤسسة ومجالات الأداء الأكثر جوهرية لديها.

تطوير القوى الموجهة لعملية التخطيط

مع توافر فهم أفضل للحقائق الداخلية منها والخارجية التي تميز الكلية أو الجامعة، يتحتم على المخططين الإستراتيجيين بعدئذٍ السعي لتحديد الروح المسيطرة أو الطابع السائد للمؤسسة. إذ من المهم إضافة هذه المعلومات إلى الأساس بسبب أن ماهية الكلية أو الجامعة، تؤثر بشدة في أنشطتها. مثلاً، كانت كلية تقليدية للهندسة قد طورت على الأرجح خصائص شخصية معينة. لاعتقادها بنفسها بأنها الأرفع مكانة في أبحاث الرياضيات وتدريسها وفي فروع هندسية معينة. وهذا أمر كان الناس داخل المؤسسة وخارجها يعرفونه، ونجح مع المؤسسة بأساليب تعكس هذا التقليد وتلك النزعة بشكل خاص. ولسوف يكون أمراً استثنائياً بالنسبة لكلية الهندسة أن تغير طبيعتها على نحو مفاجئ نتيجة للتخطيط الإستراتيجي. ومع ذلك وبمرور الوقت قد تكيف نفسها لتحقق تلاؤماً أفضل بين ما تعتقد بأنه يصدق عليها وما تعتقد بأنه يتعين عليها أن تصبح عليه لصون مجالات التفوق والخبرة الخاصة بها.

مساهمة الإعداد الأكاديمي

إن الكثير من الأشخاص ممن أصبحوا منخرطين في الكليات والجامعات يقومون بذلك، بسبب التزام عميق بالتعليم العالي. ومعظم هؤلاء الأشخاص ملتزمون بالبحث الأكاديمي أو التدريس ويودون قضاء جزء كبير من حياتهم وهم يعملون في تلك المجالات. وبسبب طابع الجامعة، كان الكثير من الناس مضطرين للحصول على شهادات الدكتوراه لمجرد أن يتم أخذهم بعين الاعتبار من أجل توظيفهم في التعليم العالي. ويمثل هذا الأمر التزاماً كبيراً من جانب أعضاء هيئة التدريس والعديد من الإداريين، ويسفر عن مشروع أفراده ملتزمون إلى حد كبير وعلى جانب كبير من الاقتدار.

مع ذلك، وبسبب الطابع المحدود لدرجة الدكتوراه، يكون الأكاديميون ذوي خبرة ضيقة في موضوعات تخصصية. ولربما يكونون مؤهلين في مجال واحد وحسب، أو في مجال محدود من الموضوعات، لكن تتوافر لديهم مستويات كبيرة من المعرفة في مجالات تلك الموضوعات. والتأهيل للحصول على درجة الدكتوراه في معظم المؤسسات، ليس مجرد دراسة لما هو معلوم قبل الآن، بل يتضمن كذلك إلى أين يتجه هذا الحقل العلمي، وطريقة البحث الضرورية لدفع المعرفة إلى الأمام. ونتيجة لذلك الإعداد، يكون الأكاديميون أكثر من مجرد خبراء؛ إنهم أصحاب رؤى أيضاً.

يكفل الإعداد والتشكيل للأكاديمي ألا يكتفي الفرد بأن ينقل إلى الآخرين ما هو معلوم فحسب، بل أن يظل عبر نشاط البحث فعالاً في تعزيز تطوير المعرفة ذاتها أيضاً. ومع أنه صحيح كذلك أن بعض الأشخاص ممن لديهم مرتبة الدكتوراه والمثبتين في عملهم يقومون باختصار أبحاثهم أو يقلصونها، فإن الأغلبية الساحقة من أساتذة الكليات والجامعات يظلون ناشطين وأصحاب رؤى ضمن حقولهم.

بعد الإعداد الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، يتم التدريس والبحث المتقدم باستمرار ضمن سياق كليات وجامعات معينة. ولا توفر هذه السياقات المكان والفرصة اللتين يحدث البحث والتدريس ضمنهما وحسب، بل ولديها تأثير دراماتيكي على تلك الأنشطة. فالبيئة الأكاديمية، التي تدوم عبر الزمن في مؤسسة معينة، تشكل شخصية الجامعة. وهكذا فإن جامعات معينة معروفة بأنها مدارس للهندسة أو التربية أو مؤسسات للبحث العلمي، تعتمد على قوة الأقسام الأكاديمية الموجودة في تلك الجامعات المعينة. ويمكن، حينئذٍ، للاتحاد بين الاتجاه الأكاديمي الأساسي الموجود في فروع المعرفة، وقوة برامج معينة، وتوفير قاعدة بيانات الاستدلال على الطابع الحقيقي لجامعة ما.

مساهمة الجامعة وطبيعتها:

من المهم ملاحظة أن هذه المنهجية المتعلقة بتجديد طبيعة الجامعة هي حتى هذه اللحظة مفرطة في التبسيط بوضوح، وتتجاهل سياسة المصالح المكتسبة في جامعة معينة. وتميل الجامعات المركبة، لاسيما الجامعات الكبيرة، إلى أن يكون لديها سجالات سياسية متقدمة باستمرار حول السيطرة، التي تنتج مجموعات تحرف الجامعة باتجاه معين أو آخر. ولدى

كل مجموعة من مجموعات المصالح المتنافسة فهم مغاير للجامعة، وقد تكون رؤيتهم لا تمثل الجامعة ككل. ويجب أن تؤخذ هذه الآراء بعين الاعتبار، حتى وإن لم تكن مفيدة بوضوح للمخططين الإستراتيجيين عندما يسعون للتحقق من فهم مشترك أكثر.

إننا نقترح بأن الطابع المؤسساتي الجوهري ينشأ عن الشخصية الأساسية الطويلة العهد للمؤسسة التي تمتد جذورها عميقاً في التقاليد الأكاديمية، وتميز الاتجاه العام الذي تنطلق فيه الكلية أو الجامعة. أو كما يقترح لي Lee (1993)، أنه إذا لم يكن لدى إحدى الجامعات فهم واضح لنفسها ليساعدها على توجيه العملية، فإنه سيكون من العسير معرفة أو ربما حتى الاهتمام بالمكان الذي ينبغي لها التوجه إليه. وتحدد هذه الميزات المحورية السياق لفهم سبب وجود المؤسسة والمكان المجهز على أكمل وجه للانطلاق إليه.

ومع فهم تلك الميزات المحورية، تكون لجنة التخطيط الإستراتيجي مهيأة حالياً لتفسير التحليلات الداخلية والخارجية لـ (SWOTs) لتقوية الأساس الذي ينبغي لعملية التخطيط أن تتقدم عليه. ومن شأن مثل هذا الأساس للتخطيط الإستراتيجي أن يطور معرفة متميزة لكيفية تموضع الجامعة حالياً، لاستخدام ما لديها من نقاط القوة الداخلية، للتغلب على مواطن ضعفها، بينما يحسن تفاعلاته مع البيئات الخارجية الحاسمة ذات المطالب، والفرص، والقيود المركبة. وهذا المستوى من الإعداد هو ما يجب أن يوضع في المكان الملائم عندما تشرع لجنة التخطيط الإستراتيجي في بناء عملية التخطيط الإستراتيجي.

نموذج عملية عامة

بوضع الأساس للتخطيط الإستراتيجي في المكان الصحيح، بمقدور المخططين الشروع في التركيز على العملية التي سوف يتبنونها للسير عبر النموذج النظري الذي قمنا بتطويره في الفصل السابق. وفي هذا القسم، نقدم نموذجاً لعملية عامة تساعد على تطوير إطار بإمكان المخططين الإستراتيجيين ضمنه أن يتابعوا تطبيق النموذج في مؤسسة معينة. ونعتقد أن الفائدة من نموذج العملية توجيه تطبيق النموذج النظري. كما أن بمقدورها مساعدة المخططين الإستراتيجيين للكلية أو الجامعة على تحديد مستويات الجهود التي سوف تكون مطلوبة، لإدراج مهمات معينة في جدول الأعمال، وتقريب الزمن المطلوب لتقوم المؤسسة بالعمل عبر كل مرحلة أساسية في الجامعات الخاصة بها. إضافة إلى أنه، يمكن استخدام هذا النموذج من أجل

التخطيط على مستوى الوحدة على النحو ذاته المستخدم على المستوى المؤسساتي. وتحدد القائمة الآتية المراحل العامة لنموذج عملية تطوير خطة إستراتيجية للوحدة أو المؤسسة:

1. انتقاء لجنة التخطيط الأولي
2. تقديم العملية.
3. تأسيس مؤشرات الأداء الرئيسة ملائمة، وتنظيم مجالات رئيسة للأداء.
4. تفحص البيئة:
   أ. تقويم الفرص والأخطار الخارجية.
   ب. تقويم نقاط القوة ومواطن الضعف الداخلية.
   ج. إجراء تحليل التأثير المتقاطع
5. تبادل النتائج مع جمهور أكبر.
6. تطوير معايير التعريف والقياس.
7. قياس الأداء الحالي.
8. تأسيس أهداف السنوات الخمس والعشر.
9. تعيين الإستراتيجيات (باستخدام SWOT) في كل مجال من مجالات مؤشر الأداء الرئيس.
10. تأسيس دعم يستند إلى قاعدة عريضة.
   أ. تطوير سياسات ملائمة في كل مجال من مجالات مؤشر الأداء الرئيس.
   ب. البدء بعملية التطبيق.
   ج. قياس الأداء مرات عديدة.
   د. إجراء مراجعة وتعديل جوهريين لمدة عام واحد.

المرحلة 1: اختيار لجنة التخطيط الأولي

تتضمن المرحلة الأولى تحديد واختيار أعضاء لجنة التخطيط الأولي. وفي تطوير خطة إستراتيجية شاملة تحظى بالدعم الواسع، تظهر بعض الخيارات الصعبة.

وهذا هو الوقت الملائم لتعيين الفرد الذي سوف يشرف على العملية بوصفه المخطط الإستراتيجي المؤسساتي. ويجب اختيار هذا الشخص ليكون القائد المسؤول عن تنظيم العملية واتخاذ القرارات الإجرائية حول كيفية سير العملية.

وللمساعدة على تأسيس دعم يستند إلى قاعدة عريضة، قد يكون من المرغوب به مبدئياً أن تكون هناك لجنة كبيرة (مع أنه بمرور الزمن يجب أن يتقلص حجم هذه اللجنة بشكل مثير). ومع ذلك هناك مشكلات خطيرة مع اللجان الكبيرة، وخاصة عند بداية التخطيط الإستراتيجي. ولقد بينت التجربة بأن نسبة صغيرة نسبياً من أعضاء إحدى المنظمات سوف تكون منزعجة من الانخراط في التخطيط. وهذا معناه أن لجنة كبيرة ربما تتضمن عدداً من الأشخاص الذين هم إما غير مهتمين أو متخوفين من العملية. وتؤدي عوامل كهذه إلى تعقيد عملية التخطيط، وخصوصاً في البداية. وإنه لأمر حاسم أن تبقى تعليمات اللجنة واضحة، وموجزة، ومحددة، وفي السياق. ومع ذلك، فالمهم أن يكون لدينا تشكيلة واسعة من المشاركين، وذلك لضمان أن يكون كل عنصر رئيس من المؤسسة أو الوحدة ممثلاً على نحو لا بأس به، وفي الوقت ذاته الاحتفاظ بحجم المجموعة الذي تسهل إدارته.

المرحلة 2: تقديم العملية

يشكل تقديم العملية للمجموعة، وللمؤسسة أو الوحدة المرحلة الثانية في العملية. وهنا يمكن أن تكون المساعدة الخارجية ثمينة جداً في توفير التدريب الجوهري لمجموعة التخطيط، و توفير المعلومات للجامعة عبر أنشطة مثل المنتديات المفتوحة. وتعد الاستعانة بشخص ما من الخارج لديه معرفة عميقة حول كيفية إدارة العملية وإلى أين تتجه، مصدر ثروة لا تقدر بثمن في جعل عملية التخطيط تتحرك. وبعد القيام بهذا التقديم الأولي يتعين أن تبدأ لجنة التخطيط الإستراتيجي على الفور بتطوير الخطط المؤسساتية وفحص المعرفة المكتسبة مباشرة بمقارنتها مع الحقائق البيئية الداخلية والخارجية الخاصة بجامعتها.

المرحلة 3: تأسيس مؤشرات الأداء الرئيسة ملائمة، وتنظيم مجالات الأداء الرئيسة

تشتمل هذه المرحلة على تأسيس مؤشرات الأداء الرئيسة. ومن جديد، فإن مؤشرات الأداء الرئيسة هي مقاييس لنتائج الوحدة أو المؤسسة، أو مقاييس للصحة المؤسساتية الحاسمة لنمو

المؤسسة وبقائها على المدى البعيد. وفي تطوير الأساس للتخطيط من المهم الإجابة على السؤال: ما هي النتائج الأكثر أهمية لأدائنا في هذه المؤسسة (الوحدة)؟ وإن هذا السؤال، ومعه: ما هي عوامل الصحة الأكثر خطراً، التي ينبغي علينا إدراكها، ونحاول وأن تكون لنا السيطرة عليها؟ قد وفرا الإطار لتأسيس مؤشرات الأداء الرئيسة تشمل الجامعة أو الوحدة برمتها.

ومن الناحية الإجرائية، ثمة سؤال مهم آخر: كم عدد مؤشرات الأداء الرئيسة التي يتعين على الجامعة أو الوحدة تحديدها؟ والإجابة على هذا السؤال أن العدد المناسب من مؤشرات الأداء الرئيسة يرتبط بالوضع. ذلك أن وجود الكثير من مؤشرات الأداء الرئيسة يقود إلى عملية متعبة ومعقدة، وعادة ما تخلق الإحباط وخيبة الأمل في وقت مبكر من العملية لأن مدى الأنشطة اللازمة لبناء خطة مع الكثير من مؤشرات الأداء الرئيسة سوف تكون أكبر من أي شخص يتوافر لديه الوقت أو الصبر للمحاولة. وبالمقابل، فإن وجود عدد قليل من مؤشرات الأداء الرئيسة يعني أنه ليس ثمة تعليمات أداء كافية من أجل تطوير ومراقبة إستراتيجية متماسكة. ومن تجربتنا في جامعة شمال كولورادو (UNC) يلوح بأن مجموعة أولية تتراوح بين 12 إلى 20 مؤشراً للأداء تشمل الجامعة بأكملها تعتبر معقولة، شريطة أن تعتقد المجموعة بأن البنود التي تشتمل عليها تحيط بمدى كاف من النتائج التنظيمية المهمة والإجراءات ذات الصلة. ويطالعنا كل من دولينس ونوريس (1994) بمثال عن مؤسسة أصغر إلى حد بعيد، مثل كلية إلينويز بنيديكتن التي كان لديها 32 مؤشرات الأداء الرئيسة، ووضع كل من بوترل وبوردين (1994) قائمة بما يزيد على 250 مؤشر أداء محتمل مصنف في اثنين وعشرين فئة مختلفة، يمكن أن تطبق في حرم إحدى الجامعات أو سواه. وقد أظهرت التجربة أيضاً بأنه ما إن يتم تطبيق الخطة، حتى ينزع عدد مؤشرات الأداء الرئيسة إلى التنامي، فيما تصبح المجالات المختلفة للتخطيط أكثر تعقيداً، ويتم تحديد القضايا ذات الشأن المتصلة أو المتولدة، التي تعتبر مهمة بالنسبة للقياس والتحكم.

المرحلة 4: إجراء مسح للبيئة

تتضمن المرحلة الرابعة إجراء مسح للبيئات الداخلية والخارجية للمؤسسة أو الوحدة، وكما سبق الوصف في هذا الفصل. فإن الوقت الذي يستغرقه أداء هذه الأنشطة، يمكن أن تسهل إدارته، لاسيما إذا كان لدى المجموعة المركزية إحساس بالقوى البيئية الداخلية والخارجية، وأي منها يشكل

فعاليات الكلية أو الجامعة. لكن الأبعد من ذلك، أن إجراء عملية جرد للقوى الداخلية والخارجية، وحساب ما لها من تأثير على توجه المؤسسة، وتحديد العلاقات السببية. إنما هو ممارسة مفيدة جداً بالنسبة للمؤسسة أو الوحدة، تتجاوز نطاق عملية التخطيط الإستراتيجي. وتحتاج لجنة التخطيط الإستراتيجي إلى تنقية النتائج الأولية، لتحديد المعطيات، والتثبت من صحتها، وترتيب النتائج بحسب الأولوية، وذلك من أجل تحديد أي من العوامل البيئية الأكثر خطورة بالنسبة لصحة وصالح المؤسسة أو الوحدة. واستناداً إلى تلك القوائم الدقيقة، بمقدور مجموعة التخطيط عندئذٍ أن تدرج نقاط القوة ومواطن الضعف الداخلية والفرص والأخطار الخارجية لدى المؤسسة أو الوحدة.

لقد تم وصف الجزء الآتي من هذه المرحلة بصورة أكمل في الفصل الخامس، بيد أن ذلك يستلزم الربط بين مؤشرات الأداء الرئيسة للمؤسسة و مؤشرات الأداء الرئيسة التي لديها. وكنا قد أشرنا إلى أن المخططين يستخدمون أداة المصفوفة التحليلية، وتحليل التأثير المتقاطع، لتطوير نظرة واسعة في كيفية تطور البنود نتيجة لتحليل تأثير SWOT على كل من مؤشرات الأداء الرئيسة. وكنا قد أشرنا أيضاً، في الفصل السادس، إلى استخدام برامج تنظيم الفكرة الإليكترونية، مثل تلك التي نجدها في مراكز دعم القرار. ويمكن استخدام هذه البرامج لتطوير التحليلات عن طريق تقنية دلفي المعدلة. ولقد لقي المؤلفون نجاحاً عظيماً في تطوير القوائم الأساسية عبر العصف الذهني الإليكتروني وكذلك تحليل التأثير المتقاطع مع برنامج المصفوفة. وقد وفرت النتائج إحدى لحظات «وجدتها!» الأولى لمجموعة التخطيط، مع انبثاق علاقات سببية معينة عن الممارسة. وفي هذه المرحلة يمكن تنقية كل من SWOTs و مؤشرات الأداء الرئيسة بصورة أكبر، وبالإمكان استخدام النتائج لتشكل القاعدة للخطة الإستراتيجية الأساسية.

المرحلة 5: مشاركة جمهور أكبر في النتائج

في المرحلة الخامسة يتم مشاركة تلك النتائج الأولية مع مجتمع الجامعة الأوسع، للمساعدة على ضمان اتصال بعيد المدى ولتوليد الدعم. وغالباً ما توفر التحليلات الداخلية والخارجية التي تجري في المرحلة 4 معلومات جديدة مهمة بشأن التموضع الداخلي والخارجي للجامعة، وما يجري حوله مما له تأثير دراماتيكي عليه. وتلك معلومات مهمة لمجتمع للجامعة برمتها (أو الوحدة) من أجل فهم أفضل، وبما أنها سوف تشكل معظم قاعدة الخطة ذاتها، فإن إبلاغ النتائج والسماح لإجراء حوار مع الجامعة ذات المصلحة في هذه المرحلة يُعَدُّ أمراً مهماً للتأسيس لفهم أوسع لما ينتجه التخطيط.

وعادة ما يكون إبلاغ مفهوم مؤشرات الأداء الرئيسة لمجتمع واسع، أمراً أكثر صعوبة من المكونات الأخرى العديدة لعملية التخطيط الإستراتيجي. وفي حين أن المفهوم هو معلومات من الضروري أن يتم تبادلها وفهمها على نحو واسع، ومن الضروري إبلاغها بعناية بحيث يفهم المجتمع بعبارات بسيطة ماهية مؤشرات الأداء الرئيسة، وكيف تشكل الأساس للتخطيط. ولقد استخدمت مؤسسات عديدة مؤشرات الأداء الرئيسة (أو KPIs باسمها الآخر)، ضمن بنى التخطيط الإستراتيجي الخاصة بها. وتشمل مراجعة حديثة للخطط الإستراتيجية، تمت مطالعتها على الإنترنت كلاً من جامعة آيوا الحكومية (مكتب رئيس جامعة آيوا الحكومية، 1995)، وجامعة أنجليا للبوليتيكنيك (Kitching, 1994)، وجامعة نورث إيسترن (الشمالية الشرقية) (لجنة توجيه التخطيط الإستراتيجي لدى جامعة نورث إيسترن 1994)، وجامعة كينت الحكومية، (مجلس الأبناء أوهايو، 1995) وجامعة كوينزلاند (Wilson, 1995)، وجامعة آيوا (معلومات جامعة آيوا، 1995).

المراحل 6 و7 و8

تطور المراحل الثلاث الآتية 6 و7 و8 وثيقة التخطيط الإستراتيجي الأولية. وتساعد تلك المراحل أولئك الذين ينخرطون في التخطيط الإستراتيجي في البدء، بالتفكير بصورة إستراتيجية بالمؤسسة وبيئتها. ويجب أن تكون مؤشرات الأداء الرئيسة في النهاية قابلة للقياس، ومن الضروري القيام بتحديد وسائل مراقبة الأداء بمرور الزمن، ويتحتم توضيح الاتجاه الذي تأمل الكلية أو الجامعة باتباعه. ويحتوي العرض 2-7 على الأمثلة المحتملة لمؤشرات الأداء الرئيسة KPIs والتعريفات والإجراءات، والأهداف للكلية أو الجامعة.

العرض 7-2 مؤشرات الأداء الرئيسة، والتعريفات والإجراءات والأهداف المحتملة للكلية أو الجامعة

القيد المكافئ للدوام الكامل: مقياس للقيد المكافئ للدوام الكامل بكلية الدراسات العليا على أسس سنوية (بما في ذلك تسجيلات الصيف والخريف والربيع) كما يتم حسابها سنوياً من جانب مكتب البحث المؤسساتي.

المستوى الحالي (1994-1995)	3.544
مستوى سنة الأساس (1992-1993)	3.308
الهدف لخمس سنوات (1997-1998)	3.700
الهدف لعشر سنوات (2002-2003)	4.000

موقف الخريجين: النسبة المئوية من الخريجين الذين قدروا معدل رضاهم عن التجربة العامة لطالب المرحلة الجامعية الأولى (غير الخريج)، أو (الخريج) طالب الدراسات العليا، على أنه جيد جداً أو ممتاز، كما ينقله سنوياً مكتب الخريجين في الجامعة نتيجة سحب عينة عشوائية من 1000 خريج نالوا شهاداتهم خلال السنوات العشر الأخيرة.

المستوى الحالي (1995)	%76
مستوى السنة الأساسي (1993)	%75
الهدف لخمس سنوات (1998)	%77.5
الهدف لعشر سنوات (2003)	%80

وسوف تبدأ لجنة التخطيط الإستراتيجي SPC بتطبيق هذه المفاهيم بأخذ قائمة بـ KPIs بأكملها، وتقسيمها إلى مجالات نشاط ذات صلة (تم وصفها بصورة أكبر في الفصلين الحادي عشر والثاني عشر) وذلك لتأسيس مجالات تركيز وتحليل على يد مجموعات فرعية قد تشكل حولهم. وفيما تزودنا مجالات التركيز تلك ببعض التعريفات، ما يزال يجب تعريف كل KPIs بمفرده. وينبغي أن يشتمل التعريف على شرح لما يمثله KPIs، وكيف تنوي المجموعة قياسه. وتمثل KPIs المتصلة بالجودة مشكلات خاصة للقياس. لكن حتى هنا، يمكن استخدام بدائل مقبولة على نطاق واسع لتوفير أجهزة قياس تقريبية لكنها مقبولة.

يتمتع قياس الأداء في سنة الأساس بالأهمية، لأنه يزودنا بمؤشر المستوى الذي ينبثق عنه التخطيط. ولعله يكون من السهل إجراء بعض القياسات، مثل قياس التسجيل. بيد أن سواها، مثل قياس إنتاجية هيئة التدريس ربما تتطلب مقاييس جديدة أو بديلة. وبصرف النظر، عن ضرورة تطابق KPIs جميعها مع القياس الحالي، واستناداً له، يمكن التأسيس لأهداف خمس سنوات أو عشر. وفيما يتم تنفيذ الخطة، تنبئنا القياسات الجارية بمقدار التقدم الذي أحرزته المؤسسة في تحقيق أهدافها المحددة.

يعتبر عامل الزمن المتعلق بوضع الهدف الملائم نشاطاً آخر طيعاً جداً. وحين يتوافر لمجموعة التخطيط مقادير كبيرة من الزمن، قد ترغب هذه المجموعة في أن تطلب إلى جماعات الجامعة التي تعمل بصورة محددة في مجالات معينة، إجراء دراسات جدوى، وتقديم النصح بأهداف السنوات الخمس والعشر. وبوجود زمن ومصادر أقل، ليس من غير المقبول لمجموعة التخطيط إجراء المقابلات، وتطوير مجموعة من أهداف «أفضل تخمين». ولكونها تؤدي وظيفة تتطلب

سنة واحدة على الأقل، يمكن استخدام أهداف (أفضل تخمين) بصورة أولية ومن ثم مراجعتها عند نهاية أنشطة السنة الأولى. ومع تحديد العوامل التي تؤثر في أفضل التخمينات، سوف ينبثق الأساس لمراجعة أهداف السنوات الخمس والعشر. وتغدو المجموعة الناتجة أكثر دقة. وفيما يجب أن تستمر إجراءات القياس طوال العام، فإن إجراء التغيير في نهاية العام سوف يسمح بإبلاغ القرارات عبر التحليل المتقدم باستمرار.

المرحلة 9: تحديد الإستراتيجيات

بعد ما يتم وضع الأهداف الأولية، تكون مجموعة التخطيط متأهبة للانخراط في المرحلة 9، لتقوم بتطوير إستراتيجيات طويلة الأجل أولاً، ومن ثم قصيرة الأجل، التي تعتقد المجموعة بأنها ستؤثر على أداء المؤسسة أو الوحدة نحو أهدافها المنشودة. وإذا كانت تحليلات بيئات الكلية أو الجامعة أو (الوحدة) الداخلية والخارجية جوهرية وواقعية، سوف تكون المجموعة قادرة على تحديد عدة إستراتيجيات فاعلة. وبمقدورها القيام بذلك، بمضاهاة نقاط القوة لدى المؤسسة أو الوحدة، مع الفرص الموجودة في البيئة الخارجية في تلك المجالات المتسقة مع مجموعة الأهداف التي تنزع إلى تحقيقها في الخطة. إن العناصر اللازمة كافة لبناء وثيقة التخطيط هي الآن في الموضع الملائم، وبمقدور المجموعة أن تمضي إلى كتابة عرض مكثف للخطة يقع في قرابة خمس عشرة إلى عشرين صفحة، ليصار إلى توزيعها على نطاق واسع في الداخل والخارج. وهذا كان حجم الوثيقة في UNC، ويذكر سوين (1988) بأن الوثيقة بشكلها النهائي لدى جامعة لويسفيل قد بلغ عدد صفحاتها ست عشرة وحسب.

في هذه المرحلة، يطالعنا دوريس ولوزيير (1990) بملحوظة تحذيرية، وذلك استناداً إلى تجربتهما في جامعة بنسلفانيا الحكومية، وهما يحذران بشدة أنه يجب ألا يسمح للخطة بأن تصبح «وثيقة توضع على الرف»، بل يجب أن تقتصر على إبراز القرارات والأعمال التي سوف تنبثق عن عملية التخطيط. فالرف هو المكان المعروف بأن العديد من ممارسات التخطيط الإستراتيجي قد خبرت فيه موتاً مفاجئاً. وكما وجد المخططون لدى جامعة جورج واشنطن، في تطوير «الخطة الإستراتيجية لجامعة جرين»، فإن عمليات تطوير الخطة لها من الأهمية بقدر الخطة ذاتها (مؤسسة جامعة جرين من أجل البيئة، 1996).

المرحلة 10: من التخطيط إلى التطبيق:

في هذه المرحلة، ما إن يتم الشروع في التطبيق، حتى يتعين تزويد مجتمع الجامعة أو الوحدة بنتائج عملية التخطيط. ويجب القيام بتوزيع الوثيقة، وتقديم العروض في المنتديات داخل الجامعة وخارجها، وأنشطة الاتصال الأخرى، وذلك للسماح بتبادل المعرفة والمساهمات والنصيحة الإضافية عبر مجتمع المؤسسة أو الوحدة. ولضمان التغذية المرتدة هذه، ينبغي وسم الوثيقة على أنها «مسودة» أو «أولية»، وتحديدها على أنها قطعة مؤرخة. ويجب جعل المجتمع المحلي على العموم يفهم بأن الخطة آخذة بالانبثاق، وأن ثمة فرصة للمساهمة فيما تتطور الخطة. وفي الوقت ذاته قد ينظر بعضهم إلى هذا النهج على أنه خلل خطير في عملية التخطيط الإستراتيجي، لكي تكون الخطة إستراتيجية ومهيأة للتغيير، ينبغي أن تحافظ على مرونتها. وبما أنه من العسير التنبؤ بالمستقبل بدقة، يتحتم أن يتاح للخطة التغير مع معرفة معلومات جديدة. ويفيد تحديث الخطة سنوياً، أو مراراً، في تأسيس العقيدة المركزية للتخطيط الإستراتيجي.

والجدير بالتكرار أن الزمن اللازم لاجتياز كل مرحلة من تلك المراحل يتوقف على حجم المؤسسة أو الوحدة، ومستوى التعاون والدافع لدى المشاركين في التخطيط، ومستوى المعرفة والمهارات التنظيمية المتوافرة لدى منسق التخطيط. إضافة إلى ذلك، تطرأ أنشطة ونتائج مختلفة في مستويات مختلفة للكلية أو الجامعة. وتفيد الأقسام اللاحقة في تحديد بعض تلك الاختلافات.

توسيع مؤشرات الأداء الرئيسة لتطوير خطة إستراتيجية مؤسساتية

لقد أتينا بحجة قوية في بداية هذا الفصل، مفادها أن التأسيس لفهم عملي لطبيعة الحرم الجامعي ضروري لتخطيط إستراتيجي شامل جيد. وإلى أن يتم تشكيل قاعدة وجهة نظر أكثر تنوراً للبيئات الداخلية والخارجية للمؤسسة والتأسيس لرؤية مقبولة بشكل واسع، فإنه من الخطأ المضي قدماً في أي وجه آخر لعملية التخطيط. ومع هذه القاعدة، والاتفاق العام الآن على مجموعة حاسمة من مؤشرات الأداء الرئيسة يمكن لتخطيط إستراتيجي ذي مغزى أن يكون في سبيله إلى الإنجاز.

وتضطلع KPIs بدور ذي شأن في تحديد كيفية تقدم كثير من الأعضاء المؤسساتيين في عملية التخطيط لبناء خطة إستراتيجية. ذلك أن مجموعة شاملة من مؤشرات الأداء الرئيسة، يصاحبها فهم للطبيعة العامة للمؤسسة، ونقاط القوة ومواطن الضعف لديها، والفرص المتاحة أمامها، والأخطار التي تتهددها، تعطي صورة جلية على نحو ملفت للمكان الذي تكمن فيه الأولويات، وكلٍ من العوامل ينبغي للخطة الآخذة بالتطور أن تأخذها بعين الاعتبار، بينما تهيئ المؤسسة نفسها للتفاعل مع بيئاتها الداخلية والخارجية الأكثر أهمية. وتفيد مؤشرات الأداء الرئيسة في تحديد أنشطة الجامعة التي ينبغي للخطة معالجتها، وأين يتعين على الإدارة أن تركز اهتمامها، وفي أي من المجالات يجب على الهيئة التدريسية أن توفر الاتجاه (مثل قضايا المناهج). وذهب موريل (1988) إلى القول إن عملية التخطيط الإستراتيجي في مركز كلية كنتاكي قامت بتطوير نحو خمسين معياراً (بينما لم تتم الإشارة إليها على أنها KPIs)، تفيد في مساعدة الكلية على تحقيق هدفها في أن تصبح نموذجاً وطنياً، كما أنه يعزو للعملية عدة نجاحات ذات شأن في مسعاها.

يشير هذا كله إلى أن التخطيط الإستراتيجي سوف يؤدي إلى طرق مختلفة، إذا لم تكن جديدة، للقيام بالأمور في كل جزء من أجزاء الجامعة. وبالطبع، ذلك بالضبط ما صممت عملية التخطيط الإستراتيجي على القيام به.

وبالتركيز على مجالات معينة من الأداء والصحة المؤسساتية، يمكن استخدام الخطة الإستراتيجية لتطوير الأولويات، من أجل عمل الإدارة ودعم البرامج الأكاديمية. كما يمكن أن توفر أساساً لتحويل الموارد إلى حيث يكون لها التأثير المفيد الأعظم في المدى البعيد، إلى حيث بالإمكان اغتنام الفرص ذات الصلة.

محكات التعاريف والقياس

كنا قد اقترحنا بأن الأشخاص المنخرطين في المراحل الأولية للتخطيط الإستراتيجي بحاجة لتأسيس القاعدة المناسبة قبل الذهاب أبعد من ذلك. وما إن توضع القاعدة في الموضع الصحيح، حتى يكون بالإمكان اتخاذ الخطوات اللاحقة. وإحدى الخطوات الأولى هي إعطاء تعريف إجرائي لكل مؤشرات الأداء الرئيسة وتطوير برنامج قياس ذي صلة. كذلك، من الأهمية بمكان التسليم بالتعريفات السائدة لمعطيات الجامعة على اختلافها، واستخدامها في تطوير KPIs. مثلاً، في حالة جودة البرنامج، ربما يكون لدى مؤشرات الأداء الرئيسة عامل أبرشي

محدود النظر، وسياسي ذو شأن يرتبط بها، ولسوف يكون مهماً بحيث أن التعريفات والمعايير المختارة تحظى بقبول واسع من مجتمع الجامعة قدر المستطاع.

يعد جعل مجموعات مختلفة تنخرط في تطوير التعريفات والمعايير طريقة ملائمة لتأسيس قبول أكبر من جانب الجامعة وتعزيز المشاركة. ومع أن التماس التعليق على الموضوعات التي قد تكون مثيرة للجدل من جانب المجموعات الأكثر تأثراً بها قد يطيل العملية، لكنه سوف يثمر لاحقاً خلافات أقل، وسيؤدي إلى استبعاد التخمين بأن الشرائح المهمة في المجتمع لم تكن منخرطة في تطوير الخطة. ومن الجلي أنه في تأسيس تعريف ومقياس لأمر من المحتمل أن يكون خلافياً مثل جودة الهيئة التدريسية، ينبغي استشارة الهيئات التمثيلية للهيئة التدريسية. وإذا أخفقت هيئات معينة من الجامعة في القيام بمهمتها بطريقة ملائمة أو بناءة، لربما يكون مقبولاً المضي قدماً دونها (وإن لم يكن ذلك أمراً حكيماً على نحو خاص)؛ ولكن في أي حال، من المهم طلب إبداء الملاحظات. وقد أثبتت تجربتنا بأن أولئك الذين هم مصممون بشكل واضح على إيقاف أو إعاقة العملية، يستخدمون حجة عدم إدراجهم ضمنها قبل أي أسباب أخرى، بعدّ ذلك النقد الرئيس للعملية وهي تتوضح تدريجياً.

تحديد الأهداف الإستراتيجية

مع إنجاز التعريفات والمقاييس، تأتي الخطوة الآتية وهي تطوير أهداف بعيدة المدى لكل مؤشرات الأداء الرئيسة. وبينما يتعين أن تكون هذه العملية منهجية ودقيقة قدر المستطاع، من المهم فهم أن تأسيس الأهداف ينبغي ألا يستلزم مؤشرات مستوى غير مرنة. قد لا تعرض ممارسات تحديد الأهداف الأولية مستويات عالية من الدقة أو الجودة، مما مرده إلى أن هذا الضرب من العملية غير مألوف من الناس عموماً، وإلى حقيقة أن المعطيات المتوافرة قد لا تمثل مؤشرات الأداء الرئيسة معينة بالضبط. لذا في حين أن المهم محاولة تأسيس أهداف واقعية ومعقولة في آن معاً. ففي هذه المرحلة من عملية التخطيط الإستراتيجي ككل، يتعين تجنب الحكم المطلق على الأهداف أو كيفية تحديدها.

بعد مرور نحو عامين على التخطيط في UNC، نشأ سجال في لجنة التخطيط الإستراتيجي حول الرغبة في تغيير أهدافنا. وبعد قدر من النقاش، بات من الجلي أننا بحاجة لأن نكون مرنين. وفيما كنا نتحرك أثناء العملية، صار بإمكاننا أن نرى أن عدداً من أهدافنا الأصلية

لم تكن عملية، كما كانت تظهر في البداية. لقد كنا على استعداد لإجراء تعديلات مع توافر المزيد من المعلومات لدينا. ومع ذلك كان هناك أولئك الذين وجدوا هذه الرغبة في التغيير أمراً مقلقاً جداً. وقد استخدموا ذلك بوصفه دليلاً بأننا لم نكن ندري ما كنا نقوم به، وبأننا إذا لم نكن مستعدين للثبات على أهدافنا الأصلية، فإننا عندئذٍ نفسد «العملية». ويعكس هذا الموقف المشكلة التي لدى بعض الناس في تمييزهم بين لمنهجية الاستنتاجية والثابتة للتخطيط التقليدي، والحاجة للتعلم، مع دخول المرء في التخطيط الإستراتيجي.

ويصور هذا الموقف أيضاً السبب وراء إخفاق التخطيط التقليدي في أغلب الأحيان. وإنها لحقيقة أساسية: أنه ما من أحد يملك القدرة على التنبؤ بالمستقبل. وتسعى الأهداف إلى القيام بذلك، بيد أنها حينما تقدم على نحو قاطع ما الذي سوف أو يجب أن يحدث في لحظة ما في المستقبل، فإنها بلا شك سوف تغدو مدعاة للفشل. مع ذلك في حين أنه ليس بمقدور الأهداف الأولية، لاسيما تلك بعيدة المدى، أن تتوقع المستقبل بدقة، لكن بالإمكان تحسين التوقع على الأقل عبر تراكم المعطيات وتمحيصها، فيما التخطيط الإستراتيجي يتكشف للعيان. ذلك أمر يصدق، خاصة حينما يتم توليد المعطيات بالعمليات التي تستخدمها المؤسسة لبلوغ أهداف معينة. ولكونها على استعداد لتعديل الأهداف، بالاستناد إلى تحليل المعطيات الجديدة، فإن مجموعة الأهداف الناتجة سوف تتحسن على نحو مستمر بمرور الزمن.

في جهودنا للتخطيط في العديد من بيئات الكليات والجامعات، قمنا باستخدام خمس سنوات أو عشر على أنها الأطر الزمنية الملائمة لقياس الأهداف. وكانت هذه الأهداف مفهومة على نحو جيد، بالاستناد إلى مستوى التغيير في التعليم العالي، ومعدله، ومستوى القدرة على التنبؤ التي كنا مرتاحين لها. وحقيقةً إن الإطار الزمني، ومقداره عشر سنوات، يتزامن أيضاً مع تكرار معظم زيارات الاعتماد على مستوى الكليات والجامعات، يجعله كذلك وحدة قياس سهلة ومعقولة. ولهذا السبب يحتاج المخططون للعناية بأن يكونوا واثقين بأن عملية الاعتماد والخطة الإستراتيجية مرتبطتان معاً.

مع نهاية السنة الأولى من وضع الخطة موضع التنفيذ، وخاصة إذا ما تم تحديد طرق قياس أكثر دقة وتم استخدامها، سوف يتوافر لدى لجنة التخطيط الإستراتيجي معلومات أفضل، مما يساعد على صقل الأهداف والإستراتيجيات. ويتعين على الجامعة أن تنظر إلى هذه العملية

على أنها نضوج للخطة وليست إشارة إلى أن التخطيط الإستراتيجي لا يعمل. وإذا كان بمقدور المخططين والناس الذين يتواصلون معهم التذكر بأن التخطيط الإستراتيجي هو عملية طويلة الأمد، فإن الصبر عندئذٍ يجب أن يهدئ الجامعة ويساعد كل شخص على إدراك أن العملية تتحسن ذاتياً على نحو مطرد.

تطوير الإستراتيجية الأولَية

ما إن يؤسس المخططون مجموعة من الأهداف التي تحظى بدعم واسع إلى حد ما، حتى يحين الأوان لطرح التساؤل: كيف لنا أن نحقق تلك الأهداف؟ ويتطلب الجواب تحديد إستراتيجيات إجرائية معينة، والبدء في عملية تحديد مجموعات معينة من الأعمال التي بحاجة لأن تضعها مجموعات مسؤولة متعددة في الموضع الملائم لبلوغ الأهداف. وعلى أي حال، ليست الغاية من الخطة تحديد إستراتيجيات شديدة التميز من أجل بلوغ مؤشرات الأداء الرئيسة معينة. بل بالأحرى، يجب أن يصبح جلياً بأن يتم تجميع مؤشرات الأداء الرئيسة في مجموعات أو فئات. بالاستناد إلى التشابهات (انظر، مثلاً، العرض 3-7).

وكما سوف سنناقش بإسهاب في الفصل الحادي والثاني عشر، يتعين على كل مؤسسة تطوير تخطيط فئات المجال استناداً إلى خصائصها وعملياتها الخاصة بها. مثلاً، عقدنا العزم في UNC على أن تكون مؤشرات الأداء الرئيسة ملائمة بصورة جيدة جداً لأربع فئات: إدارة التسجيل، والتكنولوجيا، والبرامج الأكاديمية، والموارد المالية. وفي المؤسسات الأخرى، وقع اختيار مجموعات التخطيط على ثلاث أو أربع فئات، أو حتى أكثر من ذلك، وليس بالضرورة أن تكون مماثلة لتلك التي قمنا بانتقائها في UNC. ويتحتم على كل جامعة أن تقوم باختيار عدد من الفئات المعقولة على أفضل نحو بالنسبة لتلك للبيئة.

وما إن تؤسس لجنة التخطيط الإستراتيجي نوع وعدد فئات مجال التخطيط الذي ترغب في تناوله، بإمكانها الشروع في تطوير إستراتيجيات لكل فئة بدلاً من كل مؤشرات الأداء الرئيسة بمفرده. هنا أيضاً يعود تحليل SWOT، الذي تم إجراؤه في مراحل سابقة من العملية، ليضطلع بدوره. ويجب أن تقوم مجموعة التخطيط بدراسة قوائم نقاط القوة ومواطن الضعف والفرص والأخطار، لتحديد أمرين: 1) الفرص ذات الصلة الماثلة، التي تساعد المؤسسة في بلوغ أهدافها المحددة في كل فئة، 2) القدرات والتقييدات التي لدى الكلية أو الجامعة، التي سوف تؤثر في

قدرتها على استغلال فرص معينة. وتحدد الأخطار القيود الخارجية المحتملة، وتساعد هذه المعلومات لجنة التخطيط في تحديد تقييدات معينة للفئات المختلفة المتضمنة.

العرض 3-7 أمثلة على الإستراتيجيات المحتملة:

النسبة المئوية للطلبة من خارج الولاية: القيد المكافئ للدوام الكامل للطلبة من خارج الولاية باعتبارها نسبة من القيد المكافئ للدوام الكامل الإجمالي المحسوبة على أنها معدل أرقام التسجيل النهائية خلال فصلي الخريف والربيع:

السنة الأساسية (1992-1993)	%19.5
القياس الحالي (1994-1995)	%20.2
الهدف لخمس سنوات (1997-1998)	%22.0
الهدف لعشر سنوات (2002-2003)	%25.0

الإستراتيجيات: زيادة ميزانية استقطاب الطلبة من خارج الولاية بمعدل 10% في السنتين الأولين، ثم بمعدل 5% في السنوات الثلاث التالية؛ وزيادة المنح الدراسية للذين من خارج الولاية بمقدار 30000 دولار في السنتين الأوليين، ومن ثم بمبلغ 15000 دولار للسنوات الثلاث التالية.

النسبة المئوية لطلبة المرحلة الجامعية الذين تخرجوا وهم يتمتعون بالكفاية في لغة ثانية: الخريجون من طلبة المرحلة الجامعية الذين باستطاعتهم إظهار كفايتهم في لغة ثانية في اختبارات اللغة المعيارية في نهاية السنة الثانية في الكلية، باعتبارها نسبة مئوية لكافة طلبة المرحلة الجامعية المتخرجين خلال العام الدراسي.

السنة الأساسية (1992-1993):	%27.6
القياس الحالي (1994-1995):	%29.1
الهدف لخمس سنوات (1997-1998):	%35.0
الهدف لعشر سنوات (2002-2003):	%45.0

الإستراتيجيات: جعل الكفاية في اللغة الثانية شرطاً عاماً للتخرج ابتداء من الدليل الجامعي للعام 1999-2000؛ وزيادة عدد مدرسي اللغة الأجنبية بمعدل 10% كل عام إلى أن تصل إلى تغطية كافية للمقررات الدراسية؛ والحصول على منحة من الفعاليات الاقتصادية المحلية لبناء خمسة مختبرات لغوية جديدة.

إننا لا نقترح «إستراتيجيات عامة» مثل تلك التي حددها بورتر (1980، 1985) لتستخدم في تطوير خطط الأعمال الإستراتيجية. بل نقترح بدلاً من ذلك، أن الفرص التي تحددها كل كلية وجامعة على أنها معقولة من أجل ما يخصها من نموذج ونجاح، هي التي تشكل إستراتيجياتها. وبالرغم من أنها تتطلب إدخال تحسينات عليها لتصبح خطة عمل مستدامة، لكن يجب تقويم كل فرصة ملائمة من حيث قدرتها على التأثير الإيجابي على مؤشر أداء رئيس محدد ينتمي إلى فئة معينة و مؤشرات الأداء الرئيسة التي تدخل ضمنه.

وثيقة التخطيط الإستراتيجي

في هذه المرحلة، تستطيع لجنة التخطيط الإستراتيجي أن تضع وثيقة تخطيط أولية. أما القواعد الأساسية التي تحكم هذه الوثيقة فهي أن تكون موجزة ومرنة. وإنه لمن غير المحتمل وغير الضروري أن تتجاوز الخطة عشرين صفحة. وإحدى الأخطاء الشائعة في وضع وثيقة التخطيط الإستراتيجي للكلية أو الجامعة، أن تتضمن التحليلات والنتائج كافة لمختلف العمليات التي استخدمتها اللجان والأفراد في إعدادها. مثلاً، يمكن أن يولد تطوير التحليل الخارجي العديد من الصفحات، ومنها تفصيلات حول ما تمت دراسته، والطرق التحليلية التي استخدمت لتفسير النتائج، وما الذي يشكل الفرص والأخطار. ويصدق هذا على التحليل الداخلي، وتحديد مؤشرات الأداء الرئيسة، وهلم جراً. ويمكن أن تكون النتيجة ذات حجم كبير، ومفرطة من حيث الحجم والتفاصيل.

ثمة مشكلتان حقيقيتان تتعلقان بوثائق التخطيط التي لها هذه الطبيعة: الأولى: أن قلة من الناس سوف يقرؤونها فعلاً، وأن أولئك الذين سيقرؤونها بالفعل سوف يجدون صعوبة في تحديد مرتكزات الخطة ذاتها. والثانية: من غير المحتمل أن تتبدل هذه الخطة، آخذين بعين الاعتبار كمية العمل المطلوب لإنشاء الوثيقة. إن أياً من هاتين النتيجتين ليس مقبولاً لعملية حللت بعناية موقع المؤسسة، وينبغي أن تظل ديناميكية مع تطويرها باستمرار خططاً للنشاط المستقبلي، سوف تساعد على نمو المؤسسة في الأعوام المقبلة.

لهذا السبب يجب أن تبقى الوثيقة موجزة ومرنة، وكما يخبرنا براون (1988)، فإن الخطط الإستراتيجية الناجحة «هي على الدوام قيد الإنشاء» (ص 25). كذلك يصرح براون أنه في جامعة نورث كارولينا في أشفيل ما من «وثيقة نهائية»، لأن الخطة دائماً تمثل إحساساً بالاتجاه أكثر منها برنامجاً مفصلاً. وفي حالة أغلب الخطط التي اقترنت بها أسماء المؤلفين، فإن الخلاصة المادية للخطة بقيت شديدة البساطة، وتتضمن على العموم العناصر الآتية:

- صفحة العنوان.
- جدول المحتويات والتمهيد.
- المقدمة.
  - وصف مقتضب للمؤسسة.
  - تحليل بيئي موجز.

- شرح لنموذج التخطيط (موجز).
- مناقشة مؤشرات الأداء الرئيسة ضمن مجالات التخطيط المحددة (بما في ذلك التعاريف، وطرق القياس، والمقياس الحالي، والمقياس الأولي، والهدف لخمس سنوات، والهدف لعشر سنوات، وقضايا حاسمة تتصل بكل مؤشرات الأداء الرئيسة).
- الإستراتيجيات لكل مجال من مجالات التخطيط.

ويتم الالتزام بأن تكون التفسيرات في الحد الأدنى، ويتم إنجاز القسم الذي يعنى مؤشرات الأداء الرئيسة بشكل خلاصة. وتكون النتيجة أن الوثيقة برمتها. مقروءة بيسر، ويمكن لأولئك الذين يتصفحونها تحديد المعتقدات الرئيسة للخطة بكل سهولة. ويتطلب القسم المتعلق بالإستراتيجيات مناقشة أساسية حول كيفية تأثير الإستراتيجيات المقترحة على الأداء في مجالات مؤشرات الأداء الرئيسة، لكن بشيء من التحرير الحذر باستطاعة كتاب هذا القسم إبقاؤه ضمن صفحات قليلة نسبياً. وتكون النتيجة وثيقة من المرجع أن يقرأها جمهور أوسع، وبإمكان لجنة التخطيط الإستراتيجي تغييرها بسهولة، لاسيما إذا ما ظلت الوثيقة على الدوام بشكل مسودة.

وتوضيحاً لهذه المبادئ، كان المخطط الإستراتيجي لدى UNC يقوم بتحديث الخطة وتوزيعها كل ثلاثة أشهر إلى أربعة تقريباً. وفي UNC، لم تتم طباعة الخطة على نحو مهني، مما سمح بدوران سريع للخطط الجديدة، ونشرها بسرعة بين أعضاء مجتمع الجامعة.

دور بيان الرسالة المؤسساتي

سعينا في الفصل الثالث لتوضيح لماذا لم يكن بيان الرسالة، الخطوة الأولى الملائمة لبناء خطة إستراتيجية فعالة في التعليم العالي. وفيما نعتقد أن هذه النتيجة سوف تطبق في معظم الحالات إن لم يكن كلها، فإننا لا نود أن نترك انطباعاً بأن بيان المهمة المؤسساتي ليس ضرورياً على جانب من الأهمية، أو أنه ليس له مكان مفيد في العملية. فما يهمنا ليس ما إذا كان لدينا بيان رسالة، بل متى يجب تطويره، وكيف ينبغي مزجه في الخطة الإستراتيجية. ويقترح كل من كولينز وبوراس (1991) أن الرؤية، التي يمكن أن تتأتى عن بيان رسالة فعال، ذات أهمية، إذا لم تكن على الأغلب مكوناً خادعاً للنجاح التنظيمي. ومع ذلك وكما يحذر لانجيلير (1992) فمن الضروري أن تكون تلك الرؤى واقعية، لأنها إذا ما أضحت شديدة السمو أو التجريد، فلن تكون فعالة.

والأمر الذي يثير أشد القلق حيال كتابة بيان الرسالة في بداية العملية. أن بيان الرسالة قد لا يتأسس في الواقع إلا بعد أن تمر المؤسسة بعملية صارمة لتطوير فهم جوهري لطبيعتها الرئيسة وقدراتها وحدودها، وإلى أن تطور أيضاً فهماً واضحاً للقوى الخارجية التي يجب أن تستجيب لها. وينصح بلاسينتي (1992) بأنه يتحتم على المؤسسة إجراء مراجعة شاملة لقدراتها وبيئتها قبل تطوير بيان رسالة مركز بشكل جيد. ومن الأفضل، عندئذٍ، أن تقوم المنظمة بتطوير فهم شامل لموقعها الفعلي في بيئة موصوفة، ولصلاتها بأصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين المعتبرين من ذوي الأهمية قبل وضع بيان الرسالة.

تسمح عملية التخطيط الإستراتيجي التي أوجزناها في هذا الفصل بتطوير هذا الفهم الجوهري. وبجمع المعطيات الحاسمة الداخلية والخارجية وتحليلها، ومن ثم تطوير فهم واضح لما يتوقعه من المؤسسة أولئك الأنصار الإستراتيجيون الأكثر أهمية، وسوف يتعين على المؤسسة القيام بتطوير إدراك صلب بغاياتها. وفي هذه المرحلة، تكون المؤسسة في موضع يؤهلها لوضع بيان رسالة ذي مغزى. ويمكن لقلة من بيانات كليات وجامعات تلبية هذه المعايير.

يشير كامبيل (1992) إلى أن إحدى القيم الرئيسة للبيان: أن يساعد على المواءمة بين الخطة الإستراتيجية وثقافة المنظمة. وفيما يدافع ديتوماسي (1995) بالقول: إن بيانات الرسالة يمكن أن تقود العملية (مخالفاً بذلك ما يذهب إليه مؤلفا هذا الكتاب)، فإنه يصرح أيضاً بأن بيانات الرسالة يمكن أن تصلح لأن تكون معلومات عامة قيمة، وأداة تسويقية، (وهذه وجهة نظر نتفق معها). ويشير إلى أن تطوير الوعي بالرسالة، يمكن أن يكون ملهماً للمنظمات بتكوين شعور أعلى بالالتزام من داخل المنظمة ذاتها. وكما يقترح كل من مكشيري (1994) وراي (1993). من الضروري أن تكون بيانات الرسالة تعابير بسيطة لغايات محددة بوضوح، إذا ما كان لها أي قيمة تذكر. وهذا الاستخدام لبيان الرسالة يلائم الآن بصورة أفضل التعريف المركزي لبيان الرسالة ويمكن أن يؤدي بنجاح دور بيان رسمي للاستهلاك العام لغاية المؤسسة وتوجهها. تلك معرفة مهمة بالنسبة لأولئك الذين سوف يتأثرون بالأنشطة الناجمة عن تنفيذ الخطة الإستراتيجية. وكما يشير كل من كالفي (1993) ونيلتون (1994): يمكن أن تكون بيانات الرسالة مفيدة في جعل الناس يسيرون في الاتجاه ذاته، في السعي من أجل تحقيق أهداف مشتركة ومفهومة جيداً. أو كما يقترح ويفر (1993): أن بيان الرسالة من وجهة نظر مجلس الإدارة هو البيان الأكثر وضوحاً لهوية

المؤسسة والتعريف بشخصية المؤسسة. وبإمكان بيان رسالة جيد أن يتحدث بوضوح عن الرسالة الموجزة للمؤسسة، محدداً أنواع البرامج التي سوف تقدمها، وكيفية قيامها بذلك، والجماهير التي تخدمها، والنتائج المجتمعة العامة التي سوف تتجمع على المدى البعيد. ويجب أن يكون زمن عبارات مثل: «رائد في التعليم العالي» قد ولىّ، ليحل محله بيانات مثل: «رائد وطني في البحث الجيني»، أو «التميز في التدريس لإنتاج مدرسين مهيئين على نحو أكثر شمولاً، وذوي اختصاصات متعددة، والمبدعين في البلاد». وقد تبدو هذه بيانات خطيرة، لكنها إذا عكست الاتجاه والغايات التي صنعها التخطيط الإستراتيجي، عندئذٍ، ينبغي أن تظهر في بيان الرسالة.

ويمكن أن يكون لإنشاء بيانات الرسالة تأثير خارجي مهم أيضاً (Stott & walker, 1992). وقد اقترح كل من هاريسون وسانت جون (1994) أنه ينبغي أن تخاطب بيانات الرسالة أيضاً اهتمامات أصحاب المصلحة، وحتى في بعض الأحيان مصالح الهيئات البيئية البعيدة التي يمكن أن تمارس التأثير أيضاً. وكما يشير برادي (1993): يمكن أن تؤدي بيانات الرسالة دور نداء تسويق للأيدي، لأن باستطاعتها التعبير عن الميثاق القائم بين المنظمة وجمهورها. قد يكون لبيانات كهذه قيمة مهمة بالنسبة إلى العديد من الأنصار الخارجيين، بما في ذلك هيئات الاعتماد، التي تستخدم بيانات الرسالة المعلنة للمؤسسة على أنها مقارنات مرجعية لتقويم المؤسسة وإدارتها. وإذا ما انتظرت لجنة التخطيط لبناء بيان الرسالة حتى بعد تطوير عملية التخطيط الإستراتيجي للبنى المركزية للخطة الأساسية، فإن نتاج التحليل المتأخر لبيان الرسالة سوف يكون مركزاً، وموجزاً، وجلياً في الاختيارات الإستراتيجية للمؤسسة. وبالمقارنة مع التوكيدات العامة التي تميز العديد من بيانات الرسالة للكليات والجامعات، فإن بيان التحليل المتأخر هو خلاف منعش، ومحفز مفيد للتحسين الإستراتيجي للمؤسسة.

أخيراً، نورد هذه الكلمة حول مفردات التخطيط. لقد قمنا باستخدام اصطلاحات مثل مؤشرات الأداء الرئيسة، وتحليل سوات SWOT، و PEST وهلم جراً. تلك اصطلاحات نموذجية، وليست مطلقة. ويتعين على كل جامعة أن تستخدم مصطلحاً محلياً مريحاً، وأن يكون مرناً معه. مثلاً، مع نضوج العملية لدى UNC وقيام مجلس أمناء جديد، ورث الالتزام بالاستمرار في التخطيط الإستراتيجي، وربطه بالميزانية بوضوح فإن مؤشرات الأداء الرئيسة أصبحت «معايير الأداء»، والسياسات صارت «الأولويات».

الفصل 8

الأشخاص والوقت اللازمين

نتفحص في هذا الفصل، بمزيد من التفصيل، القضيتين اللتين تبرزان على الفور في المقدمة، عندما تتعهد مؤسسة للتعليم العالي بالانخراط في التخطيط الإستراتيجي الأساسي: 1) من يجب أن يشارك، 2) ما هو الزمن اللازم لتطوير العملية. ومن السذاجة افتراض أن كل ما نحتاجه للحصول على خطة أساسية، يقتصر على قليل من الناس الذين يأخذون ما لا يزيد عن وقت انتهاء لجنة عادية، ولنقل، سنة أكاديمية كاملة، بل على النقيض من ذلك، يجب أن تضم عملية التخطيط الإستراتيجي ممثلين من كل مجال مهم في الجامعة، كي تكون ناجحة، وتشرك الجميع بالفعل، كما أنها تستلزم مقداراً كبيراً من الوقت لتمر بالعمليات الموصوفة في الفصل السابق. ويحاول هذا الفصل إيضاح صفات مميزة تتعلق بالأشخاص والالتزامات الزمنية الضرورية لمساعدة المخططين الإستراتيجيين المحتملين في الكليات والجامعات، للوصول إلى فهم أفضل للحد المطلوب من مشاركة الجامعة لإنجاز خطة إستراتيجية فعالة ذات معنى.

الممثلون وأدوارهم

هناك اعتباران رئيسان يحتاج الذين يشرعون بالتخطيط الإستراتيجي لإبقائهما في أذهانهم، عند اختيار أفراد معينين لتأدية عمل في بعض جوانب عملية التخطيط الإستراتيجي. أولاً: من الضروري أن يكون لدى الأفراد المختارين الرغبة، والاستعداد، والدافع لخوض عملية التخطيط الإستراتيجي. ثانياً: يجب أن يكونوا قادرين على المساهمة، أي إنه من الضروري امتلاكهم للمعرفة أو السلطة البنيوية، للمساعدة في ضمان أن الخطة لن تبنى على أساس متين وحسب، بل وسيكون لها فرصة جيدة للتطبيق.

الاستعداد والدافع

يحتاج كل منخرط في عملية التخطيط الإستراتيجي إلى الشعور بأن أي لجنة جديدة يحتل مقعداً فيها مهمة حقاً، إذا قيض له منح ما لديه من وقت وموهبة، ويمكن أن يرغب المشاركون،

استناداً إلى كوب (1989): أن يكون لهم رأي في التغييرات التي يمكن أن تؤثر عليهم. وغالباً ما يمثل التخطيط الإستراتيجي، لسوء الحظ، مجموعة أخرى من اجتماعات ومهام اللجنة التي تصنف في فئة الأمور التي ليست بأهمية نشر البحوث أو التدريس، وهما من النشاطات الرئيسة المقبولة في المؤسسة. ومن الأساسيات الأولى للعملية المساعدة في إقناع أعضاء الجامعة بأهمية التخطيط الإستراتيجي، وكلما اقتربت دوائر الجامعة من فهم هذا الأمر، وفهم تأثيره على ارتباطهم بالكلية أو الجامعة على المدى الطويل، فإن بعضهم يغدو تدريجياً أكثر استعداداً للمشاركة شخصياً في هذه العملية. لكن كما اقترح بروتون وهيلدرث (1993). من المهم أن يمتلك الناس المختارين للعمل في لجنة التخطيط الإستراتيجي SPC توجهاً خارجياً قوياً، في حال امتلاك اللجنة لقاعدة أعضاء ملتزمين بقوة بالتخطيط.

كان سواين (1988) دقيقاً حيال من يجب إشراكه في التخطيط الإستراتيجي في جامعة لويسفيل، حيث شجع المجلس الأعلى للجامعة على انتقاء مشاركين من هيئة التدريس، ممن كانوا يتمتعون بالمخيلة وقوة الملاحظة ومنظور يشمل الجامعة بأكملها. وقد وافق المجلس الأعلى، بعد نقاشات مطولة، كما يذكر سواين، على هذا النهج، وإن كان على مضض. لقد أدرك سواين أهمية وجود الأشخاص المناسبين في لجنة التخطيط المركزي، كان على الرغم من أن طريقته الخاصة في الحصول على هؤلاء الناس قد لا تكون مجدية في جامعات أخرى.

دور المدير التنفيذي المؤسساتي

تعد القيادة الإدارية في المؤسسة من المكونات الأساسية لتكوين قبول للعملية يشمل الجامعة بأكملها. ومن المألوف في التخطيط الإستراتيجي أن يضطلع رئيس المؤسسة بدور واضح، ويضفي على العملية الشرعية والأهمية والضرورة القصوى التي تشمل الجامعة بأكملها. وهذا الدور العام مهم للغاية، فإبقاء القضية في الواجهة وعدُّها قضية رئيسة على مستوى الجامعة، يمكن القيام بها بالشكل الأمثل عبر شخص في هذا المنصب.

من ناحية ثانية، وكما حذر روتشيلد (1992). فإن العملية تتطلب نمطاً معيناً من القادة للتأثير في تطوير الإستراتيجية، وسيكون هذا الشخص حاسماً، ليس من أجل تطوير الخطة وحسب بل، ونجاح تطبيقها أيضاً (eliyath and Shortell, 1993; Thomas, Litschert and Ramaswamy, 1991). واقترح داس (1991) أيضاً بأنه من المهم أن يكون لدى هذا الشخص

فهم جيد للحاجات المستقبلية للمؤسسة على المدى الطويل، لأن تقدير شخص كهذا للأغراض والأهداف الواقعية بعيدة المدى له قيمة كبيرة. كما يجب أن يكون هذا الرئيس نشيطاً في التطوير الفعلي للخطة، ويمكن إنجاز هذا الأمر بأن يكون عضواً في لجنة التخطيط الإستراتيجي للمؤسسة وليس رئيساً لها، وبالقيام بدور جسر التواصل بين المؤسسة ومجلس الإدارة فيها. يجب أن يمتلك الرئيس أو المستشار معرفة عملية بالعناصر الرئيسة في التخطيط الإستراتيجي، وأن يكون مرتاحاً لبنية اللجنة التي ستقوم بنشاطات التخطيط.

قد تكون قيادة الرئيس عبر إثارة القضايا، أكثر أهمية من القيادة بحكم المنصب، فعلى سبيل المثال، يمكن للرئيس أو المستشار أن يضطلع بدور مفيد من خلال إبرازه لبيان الرؤية أو إلقائه عدداً من الخطابات، داخل وخارج الجامعة تثار فيها بعض القضايا المهمة أمام الجامعة، وتختبر بدقة. وليست مساهمة هذه النشاطات من أجل تقديم إجابات، بقدر ما هي لطرح أسئلة حول شخصية المؤسسة، وتقاليدها المحترمة، وفرصها الجديدة، والأخطار التي تهدد صالحها، والتحديات الأخرى التي يجب على الجامعة التصدي لها عبر التخطيط. لكن، من المهم في الوقت نفسه تعزيز أن الخطة نفسها لم تكتب بعد، لذا ستكون المدخلات الإضافية من دون معنى، ومثل هذه التهم شائعة، وتحتاج للتخفيف في أسرع وقت ممكن.

يجب على المدير التنفيذي، في هذا النشاط كله، الإحجام عن قيادة العملية شخصياً، خصوصاً في جامعة متحفزة متمرد، وإلا ستصبح الخطة خطة الرئيس أو المستشار، ويكون المدير التنفيذي عرضة للهجوم، كما يمكن أن تخفق الخطة، ويخفق هذا المدير، ذلك أن التخطيط يتطلب رهانات عالية وينبغي على المديرين التنفيذيين التنبه لذلك.

دور الممثلين الرئيسين الآخرين

للخبرة دور مهم أيضاً. وينبغي ألا يكون الرئيس أو المستشار المخطط الرئيس بسبب الوقت الذي تتطلبه، ولأن التخطيط يفيد صنع القرار بتقديم الخيارات، فمن الناحية النموذجية، يجب ألا يكون الذين يقدمون الخيارات هم من يتخذون القرارات. كذلك وبسبب أن الحضور الكبير والمكانة العالية للمستشار أو الرئيس قد تعمل ضد التأكيد على الطابع التشاركي للعملية. فإن إحدى المنهجيات البديلة تعيين عضو محترم من هيئة التدريس، لديه المعرفة التقنية لتوجيه التخطيط، وجعله يقود الجهد المبذول. وقد ترأس أحد أعضاء هيئة التدريس البارزين

لجنة التخطيط الإستراتيجي في جامعة نورث إيسترن، وكان لهذه الإستراتيجية عدة نتائج إيجابية (لجنة إدارة التخطيط الإستراتيجي في جامعة نورث ايسترن، 1994). ويجب القيام باستشارات واسعة قبل الوصول إلى هذا الخيار لضمان القبول العام لقيادة هذا الشخص كمنسق للتخطيط.

لماذا عضو من هيئة التدريس؟ من أحد الأسباب لذلك أن التخطيط الإستراتيجي في كلية أو جامعة سيشمل المجتمع الأكاديمي حتماً، وذلك لأن البحث والتدريس يقعان في قلب التعليم العالي. ويمكن للكلية أن تحدد وتزن القوى والتطورات التي تهدد المشروع المحوري، إذاً، من المهم أن تكون هيئة التدريس في المؤسسة هي التي تظهر الأسئلة والقضايا المتصلة بالتخطيط الإستراتيجي، وهي التي تحلها. ويناقش نت وباكوف (1992) أن الإخفاق في تحديد و توضيح هذه القضايا الجوهرية هو السبب الرئيس للانحدار التنظيمي، وأن تحديد هذه القضايا يعتبر طريقة مهمة أيضاً لجمع هيئة التدريس والإدارة معاً ليعملا بطريقة متعاونة، فالتعاون مكون أساسي لتخطيط إستراتيجي ناجح في بيئة تشاركية. وذكر سواين (1988): أن أحد النجاحات الباهرة في جامعة لويسفيل، تولي هيئة التدريس فيها رئاسة مجموعة تقويم بيئية، طورت تقريراً شاملاً عن الفرص والمآزق الخطرة، وكان في هذا التقرير من الشمول ما يكفي ليفيد كعامل تحديد رئيس في عملية التخطيط الإستراتيجي في الجامعة.

إضافة إلى ذلك، يجب ألا يتولى القيادة الإداريون أو الوحدات الإدارية الذين لديهم خبرة تقليدية في التخطيط، فعلى سبيل المثال، لدى مكاتب الأبحاث المؤسساتية أو المصادر العادية الأخرى للتخطيط المؤسساتي الروتيني، كثيرٌ من مواضع الخلاف، فيما يتصل بأدوارها البيروقراطية التي تمنح مظهر الانفتاح الأساسي للقبول بجهود التخطيط الإستراتيجي والثقة بها. علاوة على ذلك، فقد أشارت الأدبيات بقوة إلى أن نطاق القضايا التي تأخذها المؤسسة بعين الاعتبار يجب أن يكون واسعاً شاملاً، كي يمكن النظر فيما يعتبر غير تقليدي، كما أن المفاهيم غير الفكرية أو التقليدية لا تشكل اعتبارات التخطيط الإستراتيجي بصورة آلية (Nutt and Backoff, 1992). وكمفكرين فإن أعضاء هيئة التدريس، منفتحون على ما لا يمكن التفكير فيه، كما أنهم مصدر مهم للأفكار الجديدة، فضلاً عن ذلك، يمكن لقيادتهم أن تضفي الشرعية على العملية، ووعياً بأن التفكير النقدي الملازمين للبحث

العلمي سيقودان العملية، وهذا يضمن أن التخطيط سيكون مفيداً، ووثيق الصلة بالموضوع. ويمكن للموظفين والطلاب الإسهام في ذلك، وينبغي أن يكونوا مشاركين نشطين، لكن مفتاح النجاح أن تكون القيادة بيد الذين يقودون مشروع البحث و التدريس. ويمكن للبيروقراطية التقليدية للتخطيط الإداري والبحث دعم هذا الجهد الإستراتيجي، بالعمل كموظفين في لجنة التخطيط، وتزويد اللجنة بمورد للمعطيات الدقيقة.

دور رؤساء اللجان

يضطلع رؤساء اللجان بدور حاسم مع الوضوح التدريجي لعلمية التخطيط، فهم يقدمون قيادة مستمرة في الوقت الذي تتحرك فيه الجامعة من الفكرة إلى الخطة، ومن ثم إلى الإدارة الإستراتيجية. نتيجة لذلك، ينبغي أن يكونوا متمتعين بحنكة توجب احترامهم، كما يجب أن يظهروا تفكيراً عادلاً ومنصفاً، وأن يتميزوا باطلاعهم على موضوع عمل اللجنة، كما يجب، مثلاً، ألا يكون رئيس لجنة التقنيات معادياً أو جاهلاً بالحواسيب ووسائل الاتصالات. ويتعين على رئيس لجنة الموارد والموازنة أن يفهم الميزانيات وتقارير الموازنة بما فيه الكفاية، لتكون قيادته مقبولة من عدد من أعضاء اللجنة ذوي الخبرة.

مع أن الرئيس مهم للعملية لكن ينبغي ألا يسيطر على اللجنة، فالرئيس الفعال هو من يستطيع اكتشاف مواهب اللجنة، ويركزها على قضايا التخطيط الموجودة أمامها. ويجب أن يكون رئيس اللجنة عضواً في هيئة التدريس إذا كان ذلك ممكناً، ليساعد في توسيع الدعم للتخطيط بين أعضاء الهيئة التدريسية.

اختيار أعضاء اللجان

يتطلب اختيار أعضاء اللجان بعض الاهتمام الحذر، ومن المألوف أن ترغب دوائر الأنصار في الجامعة بأن يتواجد ممثلوها بشكل خاص في اللجان الفرعية التي سوف تتناول برنامجهم أو مجالهم في الجامعة. ويمكن أن يؤدي اختيار النافذين إلى وجود أشخاص يركبون الموج ويسيطرون على اللجنة وقد يكون هؤلاء مفيدين أو غير مفيدين في عملية التخطيط الإستراتيجي، وليكن الحذر هو الشعار عند اختيار الأشخاص للعمل في هذه اللجان.

والتمثيل مهم نظراً لأن التخطيط الإستراتيجي الفعال سوف يلامس جميع أجزاء الجامعة، كما تحتاج القطاعات كافة للمشاركة، أو أن يكون لها صوتها بشكل ما. ومن المرغوب به في تشكيل لجنة التخطيط الإستراتيجي أن تمثل الوحدات الكبيرة (الكبيرة تعني هيئة التدريس والإدارة والموظفين والطلبة وغير ذلك من الفئات المناسبة). ويمكن إثبات أن عملية الاختيار هذه دقيقة، إذ يتم اختيار الأفراد من جميع قطاعات الجامعة، مع التصميم على أن يكون هؤلاء الأفراد «ممثلين» حقاً. على سبيل المثال، اكتشفنا في جامعة كولورادو الشمالية UNC أن الفروق بين أعضاء هيئة التدريس وتخصصاتهم المعرفية. تؤدي للخلاف عند اختيار أفراد من إحدى الكليات، لتمثيل هيئة التدريس في كليات أخرى. ومن ناحية أخرى، فقد أثبت السماح للمجموعات الكبيرة باختيار ممثليها، أنه يقلل من المشكلة أو، على الأقل، ينقلها بعيداً عن كونها قراراً إدارياً، إلى كونها عملية اختيار كانت مقبولة بالنسبة لمجموعة الأنصار ذوي الصلة.

يجب أن تكون عضوية اللجان مرتكزة على القدرة في المساهمة، وإبقاء القضايا شاملة بشكل واسع، والسعي نحو البديل غير العادي بدلاً من البديل المريح (Schon, 1983)، كما أن تحمّل الالتباس مهم أيضاً. فإذا اندفع الأشخاص لإغلاق النقاش، سيتفحصون أقل البدائل وضوحاً أو أكثرها إبداعاً، وهذا الأمر لا يتحقق بسهولة، لأن الوضع أو المنصب غالباً ما يقدر الشخص المتوقع تعينه. فأفضل العقول أو أكثر الأشخاص وثوقاً به ليس دائماً رئيس الهيئة الطلابية، أو رئيس العاملين في المنظمة، ويمكن أن تكون عملية الاختيار هذه صعبة بالنسبة لهيئة التدريس بشكل خاص، إذا تركزت التوجيهات أو القواعد حول امتياز المجلس الأعلى لهيئة التدريس. وغالباً ما تكون هذه الهيئات المنتخبة غير قادرة على أن تكون مرنة في موضوع التعيينات، ومن ثم يجدر بكل جامعة أن تبذل قصارى جهدها لفهم محددات القواعد والممارسة التي تؤثر على كيفية قبول الأشخاص للجان المعينة، ومدى قدرة هذه اللجان على القيام بالمهام المناطة بها.

يمكن للطلبة والموظفين المساهمة بطرق مهمة، ويرى الطلبة آثار السياسة والتطبيق أفضل من غيرهم أحياناً، ولدى هؤلاء ـ نظراً لكونهم مستخدمين عابرين للتعليم ـ توقعاتهم، وملاحظاتهم وأفكارهم المفيدة المساعدة في كشف النقاب عن الروابط بين التعلم والبيئة الخارجية. ويتنافس الطلبة على الأعمال، ويشكلون مصادر جيدة فيما يتعلق بتفوق البرامج أو أنواع المقررات الدراسية المطلوبة. وغالباً ما يكون لدى الموظفين بصيرة نافذة لأنهم يعملون

مع كل من هيئة التدريس والطلبة، وخاصة فيما يتعلق بالممارسات والإجراءات، كما أنهم يرون الطلبة والمدرسين يأتون ويذهبون؛ وغالباً ما يقدمون النصيحة، ويصححون الأمور عندما تنهار الممارسات. ولديهم منظور مهم للعالم الخارجي الذي قد يغفل عنه الآخرون، لأنهم يجذبون الطلبة ويوجهونهم. ويتمتع الموظفون الذين يرعون التنمية والتطوير والخريجين النشيطين بقيمة خاصة. فتفاعلهم مع الجماهير الرئيسة خارج الجامعة يجعلهم مصادر مفيدة بشكل خاص للملاحظات الخارجية حول النواقص والنجاحات.

وينبغي أن يساعد رؤساء لجان التخطيط الفرعية في تحديد عضوية اللجنة من بين دوائر الجامعة، لكن يجب أن يشمل المزيج الناتج مجمعاً واسعاً للمواهب، للنهوض بمهام التخطيط في اللجنة بشكل فعال. ويجب استخدام الموظفين الإداريين، عادة، على نطاق واسع في دعم القواعد المكتبية، إلا إذا كانت خبرتهم معروفة بشكل خاص، وهناك مساندة واضحة وسبب قوي لعضويتهم الكاملة. ولسوف يميل الأفراد للغدو والرواح عندما يؤدي العمل لتغييرات في التركيز، أو مع تحرك الأشخاص للأمام، لذا يجب على المخططين تحديد أعضاء أساسيين، ثابتين، قادرين أن يكونون كعمود فقري مهم وسط التمزق بسبب تغيير العضوية.

يجب أن تكون لجنة التخطيط الإستراتيجي، الجهة التي تقع عليها المسؤولية المركزية في تطوير الخطة الإستراتيجية المؤسساتية، حيث يأخذ التمثيل الرسمي للعناصر مكانه، ومع ذلك يجب القيام بذلك بطريقة لا تؤدي إلى إيجاد لجنة غير عملية.

القرار الإستراتيجي الذي يصنع الصفة الرسمية للعملية

بين هنري مينتسبرغ (1994) أنه يجب عدم الخلط بين التخطيط الإستراتيجي والتفكير الإستراتيجي، فالأول تحليلي، والثاني تركيبي، والقرارات الإستراتيجية تجعل التخطيط إستراتيجياً كما أنها توائم منظمة ما مع بيئتها المتغيرة. وكي يكون القرار الإستراتيجي فعالاً يجب أن يكون له تأثير في العمل على جميع المستويات الملائمة ضمن المؤسسة. وللتأثير على السلوك يجب أن يكون القرار مفهوماً من المشاركين فيه وفي تطبيقه، ويتطلب هذا الفهم من الأفراد امتلاك الوصول للمعلومات التي تحدد القضية أو المشكلة، والألفة بسياق المشكلة، وتأثيرها على المؤسسة، والرغبة في إدراك القضية أو المشكلة، والتصرف إزاءها ما إن يتم تحديدها.

يحصل القرار الإستراتيجي في كافة المستويات ضمن المنظمة. ومن التحديات التي يواجهها قادة التخطيط الإستراتيجي عند بدء العملية وقيامها بوظيفتها، التأكد من أن الأفراد القائمين بالتخطيط مستمرون في معرفة أنهم في الوقت الذي يصنعون فيه قراراً إستراتيجياً، يمكنهم مواءمة قراراتهم وتصرفاتهم مع إستراتيجية مؤسساتية مجمع عليها. والتحدي الثاني هو ضمان أن الإستراتيجيات الناشئة من العملية ذات احتمالية عالية في وضع المنظمة على خط النجاح، والتحدي الثالث هو تزويد صناع القرار بالمعلومات التي تظهر ما إذا كانت الإستراتيجية ناجحة أم لا، وتقدم نظرة عميقة لطبيعة المشكلة وإمكانية حلها.

دور مجلس الإدارة

يضطلع مجلس الإدارة في المؤسسة بدور حساس بشكل خاص، ويجب على المخططين النظر بحرص في كيف حد ينبغي إشراك أعضاء المجلس ومتى ولأي. فهؤلاء يساعدون على وجه الخصوص، في تطوير تحليل SWOT (نقاط القوة والضعف والفرص والأخطار) المؤسساتية (راجع الفصل السابع)، وخاصة عند مسح البيئة الخارجية. وحين يتم ضم هؤلاء الأعضاء في وقت مبكر يتعزز فهمهم للتخطيط، وتتكون لديهم خلفية جيدة لإصدار الأحكام أو قبول النتائج. ولهذه الملكية المشتركة أثر مفيد في مساعدة دوائر الجامعة في أخذ التخطيط بجدية أكبر، لأن أعضاء مجلس الإدارة سيكونون مشاركين ومرئيين.

من ناحية أخرى، يحتمل أنه ليس من الحكمة جعل أعضاء مجلس الإدارة أعضاء دائمين في إحدى اللجان الفرعية للتخطيط الإستراتيجي. وأخيراً سوف يطلب من المجلس جعل العملية شرعية بشكل أو بآخر، وسيكون هناك تضارب واضح في المصالح، إذا ساعد أعضاء المجلس في إيجاد الخطة التي سيوافقون عليها بعد ذلك.

دور المستشار الخارجي

يمكن أن تكون الخبرة الخارجية مفيدة للغاية، لكن من المهم أن يفكر مخططو الجامعة ملياً بالشخص الذي يريدون توظيفه، وما الغاية التي يريدون أن يحققها هؤلاء الناس. ويجب استخدام المستشارين من الخارج فقط، عندما تستطيع الجامعة تحديد ما يريده من المستشار بدقة، كما ينبغي أن تحرص الجامعة على ألا يسمح للمستشار بالسيطرة على العملية. وتحتاج

الجامعة لتطوير قدرتها الخاصة على تحليل نفسها بشكل متواصل، وفحص التطور المستمر لعملية التخطيط الإستراتيجي.

إضافة إلى ذلك، يمكن أن تكون تكلفة المستشارين عالية، لكن يجب أن تكون ميزانية الاستشارة متواضعة، لتجنب الموقف الذي يكلف فيه التخطيط الإستراتيجي أموالاً يفضل استعمالها في مكان آخر لدعم برامج الجامعة. إضافة إلى ذلك، إذا سيطر المستشارون على العملية، أو تم النظر إليهم وكأنهم باعوا رزمة للجامعة، فإن الجمود الطبيعي يتعزز مقابل التغيير، عند النظر إلى القضايا الشائكة والأخطار المتعلقة بالوضع الراهن على أنها نتاج أشخاص من الخارج. ولسوف تقوض الشرعية الهشة للعملية في مواجهة هذا النوع من النقد.

غير أنه، يمكن استخدام المستشارين بشكل فعال للمساعدة في تأسيس فهم أفضل في الجامعة لأهمية التخطيط في التعليم العالي. وقد تم عرض فكرة عامة عما يستطيع المستشارون القيام به في الجدول 1-8. حيث يمكن للمستشارين المساعدة في وضع سياق للتخطيط مع المخططين ومجالس الإدارة (خصيصاً لرسم الفرق بين التخطيط الإستراتيجي في القطاع الخاص والعام) كما يمكنهم من خلال منظورهم الخارجي دعم تحليل SWOT حسب الحاجة، ويمكن الإفادة منهم في الغالب لمساعدة المخططين الإستراتيجيين في الجامعة في التركيز على مجالات معينة من جمع المعطيات (Wergin, 1991 Pilon, ; 1991). أخيراً، يمكن للمستشارين تقديم خبرة لا تتوافر في الجامعة في مجالات مهمة للجان التخطيط الفرعية مثل التكنولوجيا أو إدارة التسجيل.

عندما تطور الجامعة بعض الخبرة، وتألف اللجان الفرعية أدوارها، عندئذٍ يجب ألا يقدم المستشارون دعماً مرئياً، لكن يمكنهم الاستمرار في تقديم آراء موضوعية قيمة لصناع القرار فيما يتعلق بالتقدم الذي تقوم به الجامعة لتطوير إطار عمل صلب للتخطيط الإستراتيجي، ويمكن الإفادة منهم كهيئات موثوقة لاستطلاع الآراء بالنسبة للرئيس أو المستشار أو منسق التخطيط الإستراتيجي، أو رؤساء اللجان الفرعية، وغالباً ما يتم التعامل معهم عبر الهاتف فحسب.

الجدول 1-8 الأنواع المختلفة من المستشارين

النوع	الوصف	القيمة	المثال
المعلومات	تقديم معلومات جديدة	البحث	بحث التسويق
العملية	انتقاء وشرح وتدريب للعملية بعدة طرق	ترك عمليات جديدة للعملاء	مستشارو الاعتماد
الإنتاج	إدارة العملية	كتابة الخطط للمؤسسة	تصميم نظام تخطيط تقني جديد للجامعة
الخبرة والتقنية	خبير استشاري أساسي	تقديم المشورة في الموضوعات التقنية المهمة	تقديم المشورة لتحسين التقنية
الوصول	يفتح الباب للوصول إلى مصادر جديدة للجامعة	زيادة قاعدة المصادر	التقاط اللامعين من الأشخاص

قمنا بتوظيف اثنين من المستشارين في نشاطاتنا التخطيطية في UNC. ليقدم أحدهما دراسة مركزة حول سمعة الجامعة بين الخريجين والقادة الحكوميين والرواد في الأعمال، وليساعد الآخر في إبقائنا مركزين على عملية التخطيط الإستراتيجي على مستوى الجامعة واللجان الفرعية والوحدات. وكانت كيفية الإفادة منهما مراقبة ومضبوطة، وقد نظمنا توقعاتنا من كليهما بحيث عرفنا وعرفا ما نريده بالتحديد، ومقدار تكلفته، وعلى الرغم من أن ما شعرنا به كان الإفادة منهما بحذر، لكن كان أحد الانتقادات القاسية من هيئة التدريس والطلبة تكلفة المستشارين الخارجيين فهذا الموضوع حساس، مهما يكن.

ونعتقد أنه إن كنا سنقوم بهذه العملية مجدداً، فإننا على الأرجح سنفيد ثانية من خدمات هذين المستشارين، لأننا نشعر بأنهما قدما للعملية مجموعة من العناصر المهمة التي لم نكن لنحصل عليها بطريقة أخرى، لكن ربما نوجه عملهما بطريقة مختلفة قليلاً، استناداً إلى معرفتنا الحالية بالعملية. ومن الواضح، من ناحية ثانية، أن استخدام المستشارين ينبغي أن يكون قراراً متخذاً من كل مؤسسة بالاعتماد على حاجاتها ومواردها وتوقعاتها.

ليس من غايات هذا الكتاب الإقرار أو تثبيط استخدام المستشارين الخارجيين كوسائل فعالة لتطوير خطة إستراتيجية ناجحة. لكن نظراً لأن نوع التخطيط الذي نصفه في هذا الكتاب لا يرتكز على صيغ التخطيط المألوفة، فيمكن للمؤسسة اكتساب مساعدة قيمة من مستشار خارجي مطلع ذي خبرة، يمكنه تفادي البدايات المزيفة، والأخطاء التي تزيد من الوقت اللازم

للتخطيط، والشعور بالإحباط بين المشاركين، وتسهم في زيادة التكاليف. ومن بين الانتقادات الحادة القاسية للعملية في UNC، كما ذكرنا آنفاً، كانت تكلفة مستشاريها الخارجيين. وفي الوقت الذي تكون فيه جامعة ما قادرة على تطوير خطة ناجحة بنفسها، فإنه يمكن للمساعدة الخارجية تسهيل وتعجيل العملية، لكن لسوء الحظ، من الصعب إيجاد مستشارين مطلعين حقاً، فالحذر مهم جداً في اختيار شخص ما يمكنه مساعدة الكلية أو الجامعة للتحرك بسهولة وفعالية خلال عملية التخطيط الإستراتيجي.

مشاركة أوسع في تطوير الخطة

يعتبر التواصل والمشاركة الواسعة من المكونات الضرورية في عملية التخطيط الإستراتيجي الناجحة، كما كنا قد أشرنا خلال هذا الكتاب. ومن المكونات الأساسية للتجربة تحديد الأفراد والجماعات من داخل المؤسسة وخارجها، الذين سيكون لهم تأثير على نجاح المبادرة والعمل معهم.

المشاركون الداخليون

هناك عدة طرق للتأكد من أن العملية واسعة بما فيه الكفاية، لتضم مزيداً من مجتمع الجامعة. فعندما تكون لجنة التخطيط الإستراتيجي هي الهيئة الرئيسة لصنع القرار، يحتاج كل عضو يمثل العناصر الرئيسة في الجامعة إلى التواصل مع المجموعات التي يمثلها، ومن الممكن أن تجعل لجنة التخطيط الإستراتيجي SPC هذا التواصل من متطلبات الأعضاء، لتتأكد من أن التواصل مستمر فعلاً. إضافة إلى ذلك يتعين على أعضاء اللجنة نقل الملاحظات والمخاوف من دوائرهم إلى اللجنة، والتأكد من أنها مسموعة من باقي أعضاء اللجنة. يفتح هذا النوع من التواصل عمليات اللجنة إلى دائرة أنصار أوسع، وعندما يعتقد الناس فيها أنه تم منحهم معلومات جيدة وأن اللجنة تصغي لأفكارهم ومخاوفهم، وتستجيب لها بالطريقة المناسبة، فلسوف يشاركون في العملية.

زيادة المشاركة في اللجان الفرعية والوحدات

قد يكون من المستحسن إنشاء عدة لجان فرعية للجنة التخطيط الإستراتيجي المؤسساتية، وحتى لجان وحدات منفصلة أيضاً، (خاصة في المدارس أو الكليات الأكاديمية وغيرها من مجالات

البرامج الرئيسة) وذلك إذا أخذنا بالاعتبار مقدار العمل اللازم في تطوير خطة إستراتيجية، وحجم المؤسسة التي تقوم بالتخطيط، والغاية من هذه اللجان الفرعية: 1) تطوير خطة أكثر شمولاً 2) ضم عدد أكبر من الأشخاص في العملية 3) ضمان مساهمات جذرية في عملية التخطيط ككل.

قد يتضح أن العملية ستحتاج للجنة فرعية ووحدة تخطيط لمعالجة القضايا الكبيرة على المستويات المختلفة في الجامعة أو الكلية وذلك بعد أن تكون لجنة التخطيط الإستراتيجي قد طورت البنى الأولية للخطة المؤسساتية المركزية. ويمكن للجان الفرعية ولجان الوحدات البدء بالنظر إلى أدوارهم ضمن المحيط المؤسساتي الأكبر، الذي سيؤدي إلى زيادة الفائدة من المشاركة الداخلية المتزايدة بشكل كبير، في الوقت الذي نحرص فيه على عدم تعقيد العملية من بدايتها (وهذا خطأ ارتكبناه في UNC). وإن التوقيت والاتجاه هموم حاسمة، تظهر مع بدء لجان التخطيط الفرعية هذه بعملها، وينبغي أن يتم منذ البداية تحديد بعض الأعباء المتعلقة بما تحتاجه العملية على مستوى المؤسسة من هذه المجموعات، والإطار الزمني الذي يتوقع أن يعملوا ضمنه. ومن الضروري إبقاء العلمية بسيطة ومحددة التوقيت، إضافة إلى ذلك، من المهم جعل هذه اللجان تعرف كيفية ملاءمة عملها لإطار العمل في إجمالي عملية التخطيط الإستراتيجي، إضافة إلى مقدار حرية العمل الذي تملكه هذه اللجان فيما يتعلق بالتشاور بشأن قراراتها.

المشاركون الخارجيون

هنالك سؤال شائع إلى حد ما، هل يجب جلب أشخاص من خارج الجامعة إلى لجنة التخطيط الإستراتيجي؟ والجواب هو: «لا» في العادة، رغم أنه قد ثبت أن الأعضاء الخارجيين مفيدون في عملية التخطيط الإستراتيجي في جامعة كاليفورنيا الحكومية في لوس أنجلس، وجامعة كاليفورنيا الحكومية في مونتيري بي، من بين الجامعات الأخرى. وتحتاج لجنة التخطيط الإستراتيجي الأساسية في الجامعة أو الكلية لإظهار سلطات صنع القرار الفعلية في المؤسسة والنشاطات الإجرائية. وفي الوقت الذي يمكن فيه للأشخاص من الخارج جلب مرئيات معينة إلى بيئة لجنة كهذه، فإنهم لا يمتلكون المعرفة الموجزة، أو المسؤوليات المرتبطة بكيفية سير الأمور في الجامعة. ويجب أن يقوم باتخاذ القرارات النهائية، حول: إلى أين تتوجه الجامعة، أولئك الذين سوف يتحملون مسؤولية تنفيذ هذه القرارات.

إذاً ما هو دور جمهور الأنصار الخارجيين ذوي الصلة بعملية التخطيط الإستراتيجي في الجامعة أو الكلية؟ من الأدوار التي قد تنشأ دور المرشد أو الناقد. ويحتاج المخططون الداخليون لتحديد الوقائع البيئية التي يجب أن يستجيبوا لها بطريقة نقدية. فإذاً يمكن للمخططين تحديد مجموعات معينة أو أفراد تتفاعل الجامعة معهم في هذه البيئات. ويمكن استخدام المسوح، والمقابلات الهاتفية، ومجموعات اللقاء، والأساليب التي تستخدم تقنية دلفي المعدلة، لطرح قضايا معينة لهؤلاء الأنصار، والتماس تعليقاتهم واستجاباتهم. ولن يحسّن هذا النوع من التفاعل نشاطات العلاقات العامة في الجامعة أو الكلية وحسب، بل يمكنه كذلك إنتاج بيانات مهمة للغاية، تقوم عليها قاعدة القرارات الإستراتيجية.

تكوين اللجان

قد توجد نزعة لدى مصممي عملية التخطيط الإستراتيجي في الجامعات لإنشاء لجان جديدة، أو فريق مهمات، للإشراف على تطوير الخطة الأولية. بيد أن وباء الإفراط في اللجان قد اجتاح العديد من الجامعات والكليات في ذلك الحين، ومن المهم لنجاح مبادرة التخطيط الإستراتيجي ألا تضع عملية التخطيط أعباء لجان إضافية على عاتق دوائر منسوبي الجامعة، الذين يعتقدون قبل الأوان بأن لديهم العديد من اللجان. وبالرغم من حتمية أن لجنة التخطيط الإستراتيجي سوف تكون لجنة إضافية جديدة، فيجب الحرص عند تشكيل اللجان الفرعية المنوط بها نشاطات معينة من التخطيط الإستراتيجي، على استخدام اللجان الموجودة حيثما أمكن ذلك، فلهذا الأمر عدة فوائد، منها: عدم إضافة أعباء هيئة التدريس والموظفين إلى اللجنة، وكذلك زيادة الوعي بالتخطيط الإستراتيجي عبر نظام اللجان في الجامعة، وذلك نظراً لكون التخطيط الإستراتيجي المؤسساتي أحد أهداف العملية. وفيما تتفحص العملية بنية الجامعة، يمكن للتخطيط الإستراتيجي إضافة فائدة إيجاد طرق للتقليل من عدد اللجان في عموم الجامعة، عندما يتم تنسيق عملهم تحت اتجاه موحد لخطة هذه الجامعة الإستراتيجية.

اختيار لجنة التخطيط الإستراتيجي في المؤسسة

أهم البنى في لجنة التخطيط الإستراتيجي المركزية للمؤسسة هي: 1) أن تكون تمثيلية، 2) أن يكون لدى أعضائها القدرة على إجراء حوار ضخم مع المجموعات التي يمثلونها فيما

يتعلق بتطور عملية التخطيط، 3) أن يكون الأعضاء إيجابيين حول إمكانات عملية التخطيط الإستراتيجي ضمن الكلية أو الجامعة، كما أن الإدارة وقيادة اللجنة أمور ثانوية بالنسبة لهذه القضايا، بالرغم من ضرورة معالجتها في وقت مبكر.

وينطوي تركيب لجنة التخطيط وتدريب أعضائها ومراقبة نشاطاتها وتطورها على الأهمية بشكل خاص، نظراً لأن هذه اللجنة ستحمل أكبر مستوى من المسؤولية في عملية التخطيط الإستراتيجي، كما يحتاج أعضاء هذه المجموعة أيضاً لفهم أن هذه المجموعة الخاصة من بين جميع اللجان التي تطورها الجامعة لإنتاج مسودة الخطة، ستصبح لجنة دائمة مع انتقال المؤسسة من المرحلة الأولى ـ أي التخطيط الإستراتيجي الأولي ـ إلى المرحلة الثانية ـ أي الإدارة الإستراتيجية. وقد ذكر كل من دوريس ولوزيير (1990)، بالاستناد إلى خبرتهما في جامعة بنسلفانيا الحكومية، أنه خلال المراحل المتأخرة من التخطيط الإستراتيجي، يمكن أن يلاحظ المرء تحولاً في الكيفية التي تصنع فيها عناصر الجامعة القرارات من نظام مغلق موجه داخلياً، إلى نظام مفتوح موجه خارجياً.

ما إن تكون المؤسسة قد حددت من يجب أن يكونوا أعضاء لجنة التخطيط الإستراتيجي، فإنها بحاجة لتقديم مستوى ما من التدريب المستقل لهذه المجموعة، وهذا أحد المجالات التي وجدنا فيها أن المستشارين الخارجيين مفيدون بشكل خاص. بيد أنه، سواء كانت المؤسسة ستستعمل موارد خارجية أو داخلية لتدريب أعضاء اللجنة، فيجب أن يتضمن هذا التدريب تعليمات عن بناء الفريق، والعمل الجماعي، والفروقات بين التخطيط التقليدي والإستراتيجي، والتواصل (ضمن اللجنة وبين أعضائها وباقي الجامعة)، والصيغة العامة للخطة المتوقع منهم تطويرها، والإطار الزمني المحدد من المؤسسة.

تكوين اللجان الفرعية

يمكن للجنة التخطيط الإستراتيجي المؤسساتية تشكيل اللجان الفرعية، وهذا يتوقف مرة أخرى على تعقيد بنية الجامعة أو عملية التخطيط المتبناة. وميزة هذه اللجان الفرعية أنها تستطيع التركيز على مجالات إستراتيجية محددة (نوقشت في الفصلين 10 و 11 بإسهاب)، و تطوير مؤشرات الأداء الرئيسة (KPIs)، والسياسات، والإستراتيجيات، ومعايير التخطيط الأخرى ذات الصلة. ويمكن إثبات أن استخدام اللجان الفرعية قد يكون طريقة فعالة جداً

لجلب التركيز والوضوح إلى العملية بطريقة مناسبة، كما يمكنها كذلك جعل العملية تمتد إلى جزء أكبر من المجتمع بدمج أعضاء الجامعة العاملين بشكل مباشر في المجالات التي تؤثر فيها نشاطات لجنة التخطيط. ومن ناحية أخرى، يحذر كوب (1989) من أنه لا يمكن القيام بكامل عملية التخطيط على أجزاء، وهذا يعني أنه ليس بإمكان كل مجموعة التخطيط وحدها بشكل مستقل، بل يتعين عليهم العمل ضمن سياق التخطيط المؤسساتي عندما يطورون مكوناتهم.

ويمكن لعمل اللجان الفرعية إما أن يتركز ويتحدد في إطار زمني محدد، أو أن يؤدي إلى لجان تشغيلية دائمة تتجاوز المرحلة الأولى وتستمر في المرحلة الثانية. ويجب أن يكون القرار حول المقاربة المناسبة جزءاً من عملية التخطيط العامة. وقد يكون نقل مسؤوليات عدة لجان مستمرة في الجامعة إلى بنية لجنة إستراتيجية مبسطة أمراً أكثر نفعاً، أو يمكن تدريب المجموعات التقليدية للانتقال نحو صنع القرار الإستراتيجي، والتفكير بمجالات مسؤولياتها، وفي أي من الحالات يجب إجراء تصفية للجنة التخطيط الإستراتيجي الفرعية. ومما يساعد في أي من المقاربتين أن تتمكن الجامعة من تحديد أغراضها مقدماً، حول كيفية دمج الخطة الإستراتيجية في عملياتها الجارية خلال المرحلة الثانية، ومن ثم نقل هذه القرارات إلى أعضاء اللجان المشاركة.

إحداث لجان الوحدات:

يعد التخطيط على مستوى الوحدة جزءاً مهماً من عملية التخطيط الشامل، وخاصة في المجالات الأكاديمية (Fountoukidis, Hahn, and Voos, 1995; Hall and Elliott, 1993). وتقوم لجان الوحدات بنشاطات مشابهة للنشاطات التي تقوم بها لجنة التخطيط الإستراتيجي المؤسساتية، والفرق بينهما أن لجان الوحدات تركز على التخطيط الإستراتيجي في مجال أو برنامج محدد في الكلية أو الجامعة. ويحتاج الأعضاء الذين تم اختيارهم لعضوية لجان الوحدات ـ شأنهم شأن أعضاء اللجنة المؤسساتية ـ إلى أن يكونوا ممثلين للمجتمع الذي اختيروا منه، وأن يكونوا أفراداً يتواصلون بشكل جيد ضمن لجنة الوحدة والمجموعات التي يمثلونها؛ وأن يكونوا إيجابيين فيما يتصل بالنتائج المحتملة لعملية التخطيط الإستراتيجي.

ولا توجد حاجة، في العادة، لأن تكون هذه اللجان كبيرة جداً، لكن حجمها يؤدي وظيفته حسب حجم الوحدة، ففي UNC، على سبيل المثال، كان لدى كلية إدارة الأعمال لجنة من ستة أعضاء، بينما كانت اللجنة في كلية التربية من خمسة عشر عضواً، وقد اعتمد حجم اللجان على حجم الوحدات ومستوى التعقيد الموجود في وضع برامجها.

يعد الالتزام بالوقت وطول عمر لجان الوحدات من القضايا المهمة للمؤسسة. ومن وظائفها أن تكون اللجنة مستعدة لإدارة نفسها إستراتيجياً على المدى الطويل، سواء كان سيتم تقليص حجم لجان الوحدات لتصبح جزءاً من المشهد العام في الجامعة في المرحلة الثانية، أو تحويل عملها إلى اللجان الدائمة الموجودة سابقاً ضمن الوحدات.

يجب أن يوازي عمل لجان الوحدات العمل العام المنجز على المستوى المؤسساتي، ويحتاج كل منها إلى تطوير الوعي بمجموعاتها البيئية الداخلية والخارجية، وتأسيس مؤشرات الأداء الرئيسة والتعاريف والمقاييس والأهداف والإستراتيجيات. ولسوف تشبه وثائق التخطيط الإستراتيجي للوحدة الوثائق المكتوبة على المستوى المؤسساتي، الموصوفة في الفصل السابع، كما تحتاج الوحدات لتأسيس علاقة موازية بين خطة الوحدة والخطة المؤسساتية. وسوف تطور الخطة المؤسساتية ضوابط في مجالات معينة من التخطيط (التسجيل والجودة الأكاديمية الشاملة، مثلاً) التي سوف تكون الوحدات بحاجة لإدخالها في نشاطاتها التخطيطية.

من ناحية أخرى، قد تكون الوحدات قادرة أيضاً على تمييز أن عناصر معينة من التخطيط المؤسساتي ربما تكون إشكالية (غير مناسبة، أو معايير وأهداف مؤسساتية غير واقعية، مثلاً) ويمكنها، عندئذٍ، نقل هذه التناقضات إلى مجموعة التخطيط المؤسساتي لإعادة النظر فيها. ولذلك من المهم أن يكون العديد من الأفراد الأعضاء في لجان الوحدات، موجودين أيضاً في اللجان الفرعية التي تشرف على عملهم، أو في لجنة التخطيط الإستراتيجي، في حال عدم وجود أي لجنة فرعية. ومن المنهجيات البديلة أن تقوم البنية الإدارية بالمشاركة في الجهود المنفصلة للجان الوحدات ولجنة التخطيط الإستراتيجي، والتنسيق بينهم. وتضمين هذه العملية التواصل الفعال المتبادل، وعملية تخطيط تستفيد من الفحص الدقيق لتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف في مجموعة الخطط المنبثقة.

إدارة لجان الأغلبية

قد يبدو أننا نقترح فيضاً من اللجان في الجامعة، وهذا الأمر سيجعل البنى أو العمليات المعقدة الموجودة والمشحونة سياسياً في الجامعة أكثر إرهاقاً. وقد يبدو أن هذه هي الحالة في بداية عملية التخطيط الإسِتراتيجي. لكن يمكن للعملية أن تكون على المدى الطويل مفيدة جداً للجامعة، في الحد من المسؤوليات والبنى في اللجان ككل (بالتحديد مع انتقال الجامعة من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية). ويستلزم الانتقال من التخطيط الإستراتيجي إلى الإدارة الإستراتيجية إعادة تحديد كيفية عمل الجامعة. وإحدى النتائج المحتملة أنه يجب أن تتولى بعض اللجان الدائمة في الجامعة أمور العمل الذي أنجزته لجنة التخطيط الإستراتيجي، أو أن العملية قد تشير إلى أن العمل الذي قامت به عدة لجان يمكن تبسيطه وجمعه في عدد أصغر بكثير، والمفتاح هو الاندماج.

استطعنا في UNC، مثلاً، أن ندمج لجنتين دائمتين للمؤسسة، أشرفتا على نشاطات التسجيل المتنوعة في الجامعة، في لجنة واحدة لإدارة التسجيل الإستراتيجي (وهي إحدى اللجان الفرعية لجنة التخطيط الإستراتيجي في الجامعة) كما استطعنا أيضاً أن ندمج ثلاث مجموعات تخطيط مختلفة، تعمل على تطوير وتطبيق تكنولوجيا الاتصالات عبر الجامعة في لجنة واحدة لتقانة المعلومات (وهي مجدداً لجنة فرعية للجنة التخطيط الإستراتيجي في الجامعة)، وفي أمثلة أخرى خاصة ما يتعلق منها بالجامعات، فإن عمل لجان التخطيط الفرعية الأكاديمية أوكلت به اللجان الأكاديمية الموجودة مسبقاً، فأصبحت مسؤولة عن اتخاذ معظم القرارات الرئيسة المتعلقة بالسياسات و مؤشرات الأداء الرئيسة والإستراتيجيات الأكاديمية الناشئة. ومن الضروري أن يكون التبسيط هدفاً للعملية، ويجب نقل هذا الهدف إلى الجامعة من البداية. من المهم أيضاً التمتع بالصبر في هذه العملية، ففكرة أنك «لا تستطيع جني الثمار حتى تنضج» تسري على عملية التخطيط الإستراتيجي، وكذلك على الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية. وفي حين أن بعضهم يريد جعل العملية التنظيمية وراءهم للتقدم في كتابة الخطة ووضعها في مكانها، فمن المهم التحرك للأمام عند استعداد الأشخاص للقيام بذلك، إذ إن التحرك السريع جداً للأمام سوف يسبب الاضطراب والإحباط، ويلحق الأذى بالعملية.

اعتبارات الخط الزمني على المستويات المتنوعة للتخطيط

من أول الأسئلة المطروحة، كما ذكرنا في بداية هذا الفصل، عندما تبدأ الجامعة بالنظر في تطوير الخطة الإستراتيجية: كم سيستغرق ذلك؟ فالوقت اعتبار رئيس، و يحتاج المخططون للعناية بدراسة كمية الوقت الذي يحتاجونه لينتجوا خطة إستراتيجية فعالة. ولسوء الحظ، لا توجد إجابة بسيطة على هذا السؤال، لأن الوقت المطلوب لتطوير خطة كاملة للجامعة أو الكلية يتوقف على حجم المنظمة بشكل رئيس، وتعقيد القضية، وعدد المستويات المستلزمة في التخطيط، ومقدار الوقت الذي سيكرسه الممثلون الرئيسون للعملية. ويخبرنا كلاين وميرينغولو (1991)، استناداً إلى خبرتهما في جامعة بنسلفانيا الحكومية: أن على المخططين حساب وقت أولي مطلوب من سنتين إلى خمس سنوات لإتمام الخطة الأولية، كما يخبرنا إيتون وآدمز (1991) أن المخططين في جامعة آيوا الحكومية استغرقوا ثلاث سنوات كاملة لإنتاج تقرير أولي، أما في UNC فقد تطلب الأمر أربع سنوات قبل أن تصبح جميع أجزاء عملية التخطيط جاهزة للعمل بشكل نهائي. وعلى العكس من ذلك، فقد استطاع أحد المؤلفين إتمام كامل عملية التخطيط في وحدتين مختلفتين في جامعة كنساس في أقل من تسعة أشهر لكل منهما. وتؤكد هذه الأمثلة جميعها، على أن المواقف المختلفة تؤدي إلى تقويمات زمنية مختلفة.

الحد الأدنى من متطلبات الزمن

يمكن تأسيس أحد المتطلبات الزمنية المحددة، بغض النظر عن العوامل المشاركة، وتخبرنا التجربة أن تطوير مؤشرات الخطة الأولية، وتطبيق الإستراتيجيات والتكتيكات ذات الصلة، وتحليل النتائج الأولية يحتاج إلى سنة كاملة. ويزداد مقدار الزمن المطلوب مع زيادة تعقيد العلمية، وكلما زاد تعقيد بيئة الجامعة زاد الوقت، لذا فإنه ليس من المستغرب أن تستغرق عملية التخطيط ثلاث سنوات في حالات الجامعات الكبيرة والمعقدة، ويمكن أن ينخفض الزمن المطلوب بشكل واضح في الجامعات الأصغر والأقل تعقيداً.

مع ذلك، فالوقت المطلوب لتطوير خطة إستراتيجية دائمة ومفيدة من الاعتبارات المهمة، إذ ليس لدى أي جامعة موارد زائدة لدعم عملية التخطيط ذات النهاية المفتوحة التي تستغرق سنوات وتنتج القليل. ومن ناحية ثانية، فإن السماح لعملية التخطيط الإستراتيجي بالتقدم يستغرق وقتاً كبيراً. فضلاً عن ذلك إذا بدا أن التخطيط يمضي للأمام مستقلاً عن الحياة

الواقعية والأزمات في الحرم الجامعي، فإنه سيحمل هالة اللاعلاقية، أو ستعرقل مع دوران الناس حوله لإدارة الحرم الجامعي.

اعتبارات الخط الزمني لتطوير الخطة الشاملة للمؤسسة

يؤثر حجم المؤسسة ـ وإلى حد كبير طبيعتها ـ في الوقت المطلوب لإجراء عملية التخطيط، حيث تتطلب المؤسسات الأصغر والأقل تعقيداً أطراً زمنية أقل مما تتطلبه الجامعات والكليات الأكبر والأكثر تعقيداً. والهم الأساسي هو المشاركة التمثيلية، وهيكلية التخطيط الإستراتيجي في ضوء توافقه مع ثقافة وعادات الجامعة. وتؤثر التمثيلية على الخط الزمني، لأنه كلما زاد الناس المختارون للاشتغال في أي من مستويات عملية التخطيط، استغرقت العملية وقتاً أكبر، وفي الوقت ذاته، كلما كان مستوى التمثيل أقل، زاد احتمال أن تنتج مستويات أعلى من الخلاف عند تقديم الخطة للموافقة أو التطبيق.

ناقشنا في الفصل الخامس الاعتبارات السياسية التي يجب أن تكون جزءاً من الإقلاع الجيد للخطة. لذا عند هذه النقطة يكفي القول بأن تقويم ثقافة الجامعة ومناخه اعتبارات مهمة عند محاولة تحديد الفاعلين وتطوير الجدولة الزمنية. ولعل الطريقة الأفضل لوضع إطار زمني هو تطوير مجموعة من مراحل المقارنات المرجعية للعملية (مثل التي عرضناها في الفصل السادس) ومن ثم تحديدها كأطر زمنية تعكس المطلوب بشكل معقول لتحقيق هذه المراحل. وإن سؤالنا عن مقدار الوقت المستغرق من أجل التقويم المناسب للبيئة الخارجية في الجامعة، وتثبيت الإطار الزمني للتحليل وإعداد التقرير، مثلاً، يزود الأشخاص المطلوب منهم إجراء تحليل، بالهدف للتصويب عليه.

اعتبارات الإطار الزمني لتطوير خطط اللجان الفرعية المؤسساتية

قد تستغرق العملية، عموماً، مزيداً من الوقت في حال عدم استخدام اللجان الفرعية، لأن لجنة التخطيط الإستراتيجي SPC ستحتاج للبحث، والتحليل، وتطوير كافة المواد الأساسية المطلوبة، لتشكيل الخطة الإستراتيجية الشاملة. أما في حال استخدام اللجان الفرعية فإن الزمن قد يقل بعض الشيء ويمكن ـ إذا ـ زيادة المشاركة في العملية. ومع تشكيل لجنة التخطيط الإستراتيجي للجان الفرعية في مجالات قضايا معينة قامت بتطويرها، يمكن لهذه اللجان

تجنيد عدد كبير من الأشخاص لمساعدتها عبر المدينة الجامعية بما فيهم الذين يتحملون مسؤولية العمل اليومي في مجالات تلك القضايا المحددة. وضم هؤلاء الأشخاص له فائدة مهمة للاقتراب من العملية بوساطة اللجان الفرعية، لأنهم مشاركون مفيدون، إذا أخذنا بالحسبان تخصصاتهم، والتركيز الأضيق لتلك اللجان الفرعية.

من المنافع الأخرى المرتبطة بالزمن للجان الفرعية، القدرة على نقل أعضاء هذه اللجان من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية مباشرة، نظراً لكونهم مشاركين مسبقاً في النشاطات الإجرائية في مجالات التخطيط، وهذا سيجعل الانتقال إلى المرحلة الثانية أكثر سهولة، ويقلل من مقدار التوجيه الضروري لتطبيق الخطة التي جاءت من المرحلة الأولى.

من المهم عند التفكير في الإطار الزمني اللازم عند العمل مع اللجان الفرعية، دراسة مقدار التدريب المستلزم لإيصال أعضاء اللجان الفرعية الجدد إلى السرعة والمناخ السياسي لكل لجنة فرعية، وحجم المسؤولية التي تنهض بها هذه اللجنة. ويستغرق التخطيط الأكاديمي، ببساطة، وقتاً أكبر من إدارة التسجيل مثلاً ليتطور، ومن المستحسن وضع جداول زمنية معقولة للجان الفرعية لتساعد في توجيهها نحو الإنجازات. ومن المعقول أيضاً التعجيل في ذلك لأن هذه المجموعات ستحتاج للمضي في العملية الداخلية لتطوير قاعدة نشاطها، والقيام بالبحث والتحليل، وتطوير التوصيات، وهذه العملية سوف تستهلك المزيد من الوقت.

اعتبارات الإطار الزمني لتطوير الخطط على مستوى الوحدة

إن التخطيط على مستوى الوحدة أثناء مراقبة محتوى التخطيط على مستوى الجامعة سوف يكون مختلفاً، فالحجم والمجال أصغر بكثير، لذا قد يكون الوقت المستلزم أقل بكثير. وفيما يتصل بالوقت المطلوب للقيام بخطة كاملة للوحدة، يجب، من جديد، أخذ عوامل الحجم والنشاط السياسي والجاهزية في الحسبان، فمن غير المحتمل أن ينتج عن الخطة الحقيقية أي شيء في أقل من ستة أشهر، لو سار كل شيء على ما يرام. لكن نظراً لأن هذا الأمر نادر الحدوث، فمن الفطنة التخطيط لسنة واحدة على الأقل لإنتاج مسودة خطة.

أما تحديد متى يجب أن يتم التخطيط في الوحدة فقضية مختلفة، ونعتقد أننا ارتكبنا خطأً في UNC عند محاولتنا القيام بتخطيط الوحدات، في الوقت الذي كنا نطور فيه عملية

التخطيط الإستراتيجي الشامل للجامعة، وكانت النتائج: 1) وجود رسائل مختلطة حول ما هي الخطط التي ستسود (خطة الوحدة أم خطة الجامعة). 2) كان التواصل بين مخططي الوحدة ومخططي الجامعة مشوشاً ومتناقضاً في الغالب، لأنه لم يكن لدى أي من المجموعتين بادئ الأمر الكثير من المادة في خططهم المحددة. 3) انتشر مخططو الجامعة بعيداً بشكل متفرق جداً، ليشرفوا على نشاطات سَت عشرة مجموعة تخطيط مختلفة في نفس الوقت. 4) وجدنا أننا قد قدمنا للجامعة عملية أكثر تعقيداً من التي كان يرغب بدعمها، واستناداً إلى خبرتنا بدا الدرس أنه يجب تشكيل الخطة المؤسساتية أولاً، مع كافة الخطوط العريضة والتوقعات الكلية المطورة على المستوى المؤسساتي للمساعدة في توجيه التخطيط في الوحدة.

وعلى العكس من ذلك، يخبرنا روتش (1988) أن جامعة تكساس الغربية الحكومية كانت أكثر نجاحاً في عملية التخطيط الإستراتيجي فيها، بانتظارها القيام بتخطيط الوحدة إلى ما بعد إتمام أول مرحلتين من التخطيط الإستراتيجي. وينقل سوين (1988) أن جامعة لويسفيل أرادت عمداً وضع سياق شامل للجامعة قبل البدء بتخطيط الوحدة، وشعرت أيضاً بأن هذه الإستراتيجية ناجحة.

قد يبدو أن البيان الذي قدمه سوين يتبدد في وجه التخطيط اللاإرادي، لكنه لا يحتاج لذلك، فأحد أسباب بدئنا بالتخطيط الكامل في الوقت ذاته في UNC. تشجيع مخططي الوحدات على المساعدة في تحديد الاتجاهات الرئيسة في فروعهم العلمية، وبرامجهم التي قد تكون تثقيفية للمخططين على مستوى الجامعة، المتعاملين مع جهد التخطيط الإستراتيجي الشامل. ومن ناحية ثانية، توصلنا إلى فهم مفاده أن الخطة الشاملة للجامعة لا تحتاج للإدارة المحلية بتشكيل مجالات البرامج الفردية. وهذه الوظيفة تشكل المسرح الأمثل للكليات والأقسام والفروع. وبدلاً من ذلك فإن دور عملية التخطيط الأكاديمي في الجامعة وضع معايير وتوجهات وخطوط عريضة، يمكن للوحدات استعمالها لتقرير أي من أولويات البرامج وعمليات تخصيص الموارد مفيدة أكثر.

يمكن للتخطيط على مستوى الوحدة أن يبدأ، ما إن تطور الخطة الشاملة للجامعة بعض الأساسيات، كما يمكن القيام بالتخطيط بتناغم على كلا المستويين في تلك النقطة، عندما تستمر كل من الجامعة والوحدات المتنوعة بتنقية وتطبيق خططها الخاصة.

اعتبارات الإطار الزمني للتطبيق

يمكن تطبيق الخطة أو جزء مهم منها، ببساطة، عندما تكون قد تشكلت وقبلت من الهيئات المناسبة، وما من سبب لعدم تطبيق أقسام من الخطة قبل انتهاء كامل الخطة. ويذكر براون (1988) أن جامعة كارولينا الشمالية في آشفيل كانت ناجحة في تطبيق خطتها تدريجياً، بدءاً بالمجالات التي تتطلب مدى ضيقاً من الخبرة، واستشارة أقل، وتحتاج قاعدة أضيق من الإجماع للبدء. وأحد مزايا هذا المنهج أن النجاح المدرك في وقائع التطبيق المبكر هذه قد يسري على باقي عملية التخطيط، ولكون التطبيق تدريجياً على الأغلب فقد تصبح مجالات عملية التخطيط ذات التوجه العددي الأكثر، كإدارة التسجيل، محددة بشكل أسرع من باقي المجالات، كالتخطيط الأكاديمي، الذي يشمل القضايا الأكثر تعقيداً كالجودة، والوقت، وتوليد المعرفة. والتطبيق، جوهرياً، عملية إسناد مسؤولية تحقيق الأهداف للأفراد أو المجموعات المناسبين، ومن ثم البدء بعملية مراقبة التطور نحو هذه الأهداف.

المتابعة والضبط والمراجعات:

قد تكون المراقبة مستهلكة للوقت، شأنها شأن توليد البيانات والطرق المستخدمة في تحليلها. بيد أنه من المهم للجنة التخطيط الإستراتيجي أو اللجنة الفرعية المناسبة، أن تراقب اللجنة أو اللجنة الفرعية الأخرى على أساس شهري، أو فصلي على الأقل، كي يتوافر الوقت الكافي للقيام بالتعديلات، إن ظهرت المشكلات التي تشير إلى صعوبات في الأهداف أو الإستراتيجيات. ولا يمكن تحديد الحاجة لمثل هذه التعديلات بشكل فعال، لو كانت مراجعة الأهداف تتم في الذكرى السنوية للخطة.

الانتقال من المرحلة الأولى إلى المرحلة الثانية

إن الوقت الفعلي للانتقال من المرحلة الأولى، أي التخطيط الإستراتيجي، إلى المرحلة الثانية، أي الإدارة الإستراتيجية، ليس أمراً يمكن للمؤسسة أن تخطط له بسهولة، بل، على العكس، إذ يبدأ عند بدء العملية ذاتها. ومن المهم عند بدء قادة التخطيط بالعمل على قضايا إستراتيجية محددة مع مجموعات معينة، البدء بتأطير كل من القضية واستجابة التخطيط بالمصطلحات الإستراتيجية. وإن إجبار المشاركين على رؤية كل قضية من منظور إستراتيجي، سوف لن يسمح

بعملية تخطيط إستراتيجية أكثر فاعلية وحسب، بل سيضمن كذلك بداية التفكير الإستراتيجي. وإذا بدئ بهذا النهج مع بداية العملية، فإن التفكير الإستراتيجي وصناعة القرار الإستراتيجي، سيصبحان أقوى مع نضج العملية، ومع التكرار الناتج عن كل اجتماع لمجموعة التخطيط، وهذا الأمر من المنافع الجانبية المهمة للعملية ويحتاج للدمج بعناية في العملية.

تكييف حاجات الأشخاص والمتطلبات الزمنية في كل جامعة بمفردها

يختلف كل جامعة عن غيرها، كما تختلف كل مؤسسة عن سواها، كما بينا خلال هذا الفصل. وما نحاول عرضه هنا إنما هو أكبر رؤية شاملة ممكنة في تعقيدات التخطيط، ومع ذلك، يتعين على كل جامعة النظر بإمعان في مستواها الخاص من التعقيد، لتحدد أي نمط من التخطيط الإستراتيجي تتبناه. ولقد عمل المؤلفون مع منظمات حققت نتائج فعالة جداً مع لجنة التخطيط الإستراتيجي واحدة. وعملنا أيضاً مع مجموعات كبيرة للغاية من الجامعة ذات لجان متنوعة، ولها مستويات متعددة، وكانت نتائجها مؤثرة جداً. والأساس في ذلك قيام من تناط به مسؤولية التخطيط سواء كان فرداً (أم مجموعة) بتحليل تعقيد المؤسسة أو الوحدات التي تقوم بالتخطيط، ومن ثم النظر في الخيارات المتنوعة المتاحة.

يمكن مسبقاً تحديد مقدار الوقت الذي تحتاجه العملية بشكل دقيق نوعاً ما، بالرغم من صعوبة هذا الأمر، كما يمكن تحديد عدد وأنواع الناس الواجب مشاركتهم لكي يفهموا مقدماً ما يلزم لأخذ كلية أو جامعة خلال عملية تخطيط إستراتيجي، وقد وجدنا أنه من الحكمة دائماً إضافة وقت مهمل من أجل أي إجراء يتصل بمعالجة وقوع أحداث غير متوقعة، كما يمكننا أن نشهد على أن الأحداث غير المتوقعة تقع بالفعل.

الفصل 9

دور اللجان ووظائفها

لقد وصفنا خلال هذا الكتاب عملية التخطيط الإستراتيجي التي تحصل في بيئة فريدة، ألا وهي الجامعة، التي تكون فيها قضايا التعيين والسلطة ذات أهمية. ويتعرض هذا الفصل لتلك المسائل، ويتناول بعض الهموم المتعلقة بإحداث ما سيعده كثيرون مجموعة من اللجان التي تتطلب مزيداً من الوقت والمشاركة في مسائل معقدة، إضافة إلى مزيد من البيروقراطية غير الضرورية، من دون أي مكافآت محسوسة واضحة.

ولتجنب المشكلات المرتبطة بهذه الهموم، من المهم في تصميم عملية التخطيط الإستراتيجي في الكلية والجامعة أن نحدد أعمال اللجنة، ونعين دورها على المدى القصير والطويل، ولسوف نبدأ بدراسة الخيارات المتاحة لاختيار الوظائف واللجان التي نحتاجها، ومن ثم كيفية جعل عملية التخطيط شرعية، ودمجها في التوظيف العام للجامعة، مع كوننا حذرين فيما يتعلق بإضافة مزيد من اللجان والمسؤوليات إلى عمل المديرين وهيئة التدريس والموظفين. ونعتقد، في الواقع، أنه في حال تصميم العملية بالشكل المناسب، فالنتيجة النهائية يمكن أن تكون تقليص اللجان فيما تتحرك الجامعة في اتجاه أكثر تركيزاً وإستراتيجية.

هرمية اللجان

يقدم الشكل 1-9 النموذج الهيكلي للتخطيط الإستراتيجي في مؤسسة أكاديمية. وكما بينا خلال هذا الكتاب، فإن بنية اللجنة يمكن أن تكون بسيطة للغاية (لجنة واحدة فقط)، أو معقدة للغاية (تشكيلة من اللجان). ومن جهة ثانية، يوضح النموذج، الظاهر في الشكل 1-9 البنية العامة لعملية التخطيط الإستراتيجي ذاتها. ويمكن أن تمتلك بعض المؤسسات لجنة تختص بكل عنصر من عناصر العملية الموجود في النموذج بينما يمكن لسواها أن تجمع العناصر، أو قد تذهب أبعد من ذلك، فتقوم بتجزئة كل عنصر. وفي هذا الفصل نقدم دراسة مفصلة

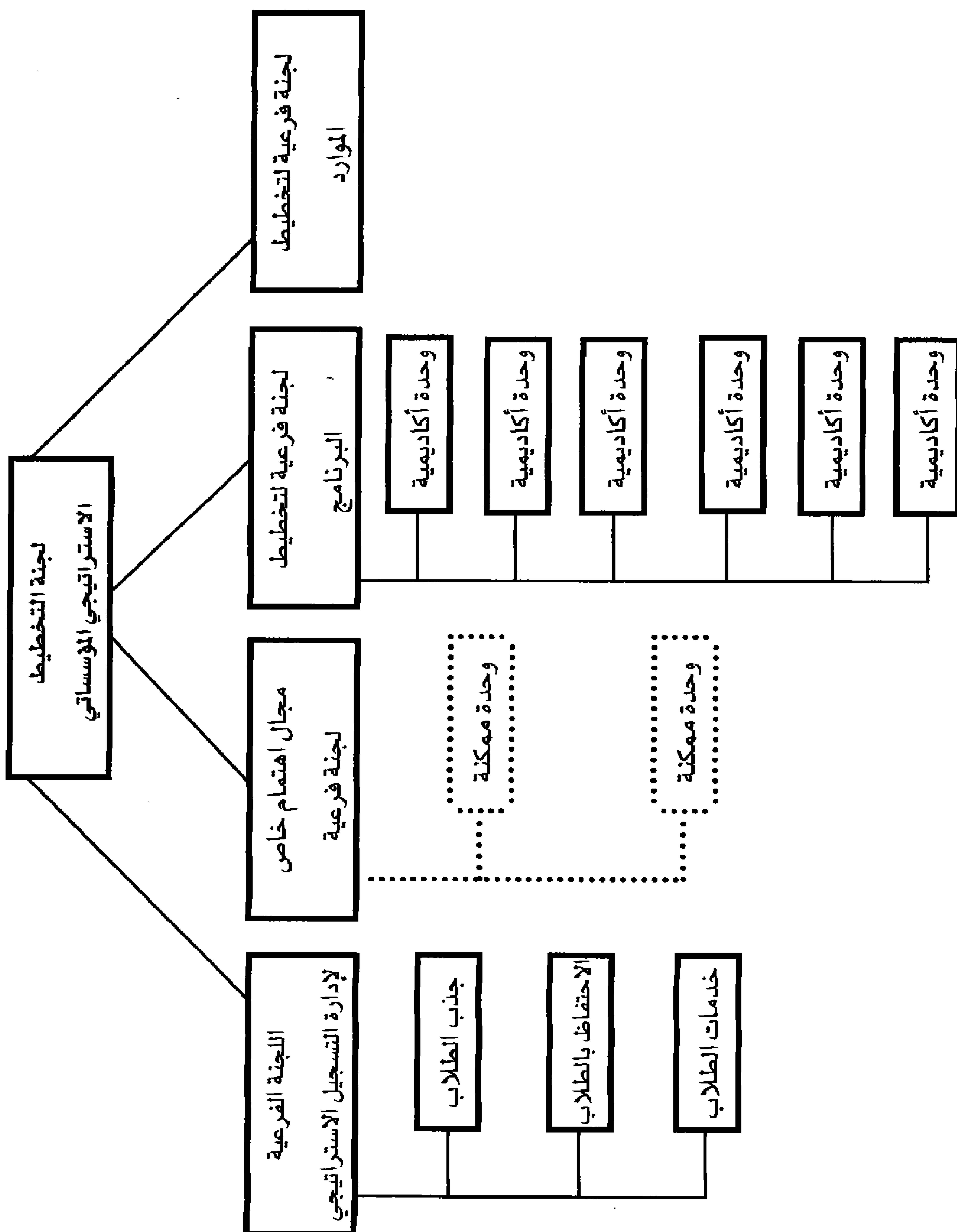
لهياكل اللجان التي قد ترغب كل مؤسسة بأخذها بعين الاعتبار، كما ستكون اللجان الفرعية المحددة موضوعاً لدراسة مطولة في الفصلين الحادي عشر والثاني عشر.

لجنة التخطيط الإستراتيجي المؤسساتي

لجنة التخطيط الإستراتيجي (SPC) هي المركز العصبي في عملية التخطيط الإستراتيجي، كما أن تركيبها وفعاليتها حاسمان لنجاح أو فشل التخطيط الإستراتيجي في الجامعة.

دور لجنة التخطيط الإستراتيجي: إن تأسيس لجنة التخطيط الإستراتيجي للمؤسسة يعني بصورة أولية إيجاد لجنة جديدة شاملة للجامعة، لكن لجنة التخطيط الإستراتيجي، من بين جميع اللجان التي قد ينشئها المخططون أثناء ابتكار الخطة الأولية، قد وجدت لتدوم بعد ابتكار الخطة ولتقوم بوظيفة لجنة رئيسة في الجامعة على المدى الطويل. ولجنة التخطيط الإستراتيجي للمؤسسة هي مجموعة يجب أن تشرف على العملية بكاملها، ولذلك فإنها اللجنة الأكثر مركزية وأهمية من بين لجان التخطيط كافة، التي يمكن أن تنظمها المؤسسة خلال العملية. فتغدو لجنة التخطيط الإستراتيجي الهيئة المؤسساتية للمخططين، ويجب عليها أن تأخذ المبادرة، وتقود بهمة ونشاط تطوير خطة المؤسسة الإستراتيجية على جميع المستويات، نظراً لما لديها من عضوية تمثيلية، وقيادة تمكناها من أن تحشد الدعم الواسع وتحافظ عليه.

يجب أن تكون هذه المجموعة ذات عقل منفتح، ومنظور شامل، وأن تكون مستعدة لقيادة التخطيط بحماس، بهدف التغيير الإيجابي الذي تم تصميم العملية لإحداثه. ولسوف تكون الوظائف الرئيسة للجنة مؤسساتية التوجه، وستظهر المزايا الشاملة للجامعة أكثر، بدلاً من إظهار التفاصيل المتناهية في الصغر الموجودة في عمل اللجان الفرعية، واللجان على مستوى الوحدة.



الشكل /9-1 /وظائف التخطيط الإستراتيجي، عرض الشكل الممكن لبنية اللجنة

تفترض هذه المعايير أن المؤسسة كبيرة بما فيه الكفاية لدعم المستويات المتعددة للتخطيط. وبالنسبة للمؤسسات التي ستقوم بالتخطيط على مستوى وحيد، يكون لتطوير هذا المستوى الشامل من الفهم أولوية خاصة قبل الخوض في التفاصيل الضرورية لتعريف ووصف النشاطات الإستراتيجية للمؤسسة.

إضافة إلى ذلك، يجب أن تكون لجنة التخطيط الإستراتيجي في أثناء عملها، على اتصال بعملية الحوكمة القائمة ولجانها. ويجب على لجان التخطيط إحالة أعمالها إلى اللجان الدائمة للمجلس الأعلى للجامعة أو غيرها من الجهات المسؤولية نموذجياً ينبغي أن تتم هذه الإحالات عندما تدرس لجنة التخطيط الإستراتيجي تقارير العمل وتوصيات لجانها الفرعية. وكذلك تتم الإحالة إلى لجنة مشابهة في هيكل الحوكمة. ويجب أن تكون نتائج هذه الإحالة بمثابة نصيحة للجنة التخطيط الإستراتيجي، التي تبقى حرة للتصرف حسبما تراه مناسباً، لتحضير المواد لجهات الحوكمة في الجامعة كي توافق عليها وتوجهها لمجلس الأمناء من أجل الإجراء النهائي.

يتعين على لجنة التخطيط الإستراتيجي أن تطور بيانات بالغايات والتوجهات المؤسساتية التي ستوجه الخطة المؤسساتية، ولن تكتفي هذه البيانات العامة بتقديم البنية والتوجيه للمجموعات التي ستدرس مجالات التخطيط الأخرى الأكثر تخصصاً وحسب، بل ستساعد المجتمع الجامعي الأوسع لكسب فهم لأعمال لجنة التخطيط الإستراتيجي والاتجاه الذي تأخذه. يمكن أن ينتج عن عدة بيانات كهذه مؤشرات أداء رئيسة إضافية (KPIs) أو حتى سياسات، لتوجيه الإدارة الإستراتيجية، وليتم إرسالها إلى الجهة المسؤولة عن الحوكمة للموافقة عليها.

وكمثال على بيان السياسة نذكر: «ستحقق الجامعة مزيجاً من الطلبة من خارج الولاية ومن داخل الولاية بنسبة 33% و 67% وستحافظ على ذلك». يحتوي بيان السياسة هذا على دلالات محددة لإدارة التسجيل الإستراتيجي (SEM). وخياراً مهماً للاتجاه المؤسساتي، مع دلالات لتوزيع الموارد. فالسياسة، على سبيل المثال، تملي، أن الاستيعاب إلى ثلثي الطلبة من المقيمين، وهذا يؤثر على كيفية جذب الجامعة للطلبة، وعلى نوع مزيج مقيم/ غير مقيم، المطلوب على مستوى الدراسة الجامعية والدراسات العليا. ويمكن أن يكون مؤشر الأداء الرئيس هنا العدد الكلي لدرجات الدكتوراه الممنوحة في جامعة معينة خلال سنة أكاديمية كاملة. وسيساعد هذا المؤشر على ضمان استمرارية الجامعة في تصنيف كارنيجي المحدد (كجامعة بحث، أو جامعة دكتوراه،

أو جامعة شاملة للمرحلة الجامعية الأولى والماجستير)، أو ستساعد الجامعة في التحرك نحو مستوى مرغوب من التصنيف. وستعمل اللجان الفرعية لتخطيط البرامج الأكاديمية مع المدارس والكليات التي تزود أعداداً مهمة من الطلبة ودرجات أكاديمية مهنية، على أساس جوانب محددة لمؤشر الأداء الرئيس، مثل شروط جودة كل درجات الدكتوراه. كما يمكن أن يكون لدينا مثال آخر، ألا وهو إستراتيجية شاملة للجامعة لإيجاد شبكة تكنولوجية مؤسساتية ترتكز على منصة معلومات تكنولوجية واحدة، تيسر الوصول إلى قواعد البيانات ومنتديات المعلومات.

السلطات والتكامل

لكي تكون لجنة التخطيط الإستراتيجي فعالة في المؤسسة ينبغي أن يكون لديها سلطات معينة تسمح لها ليس بتجهيز الخطة وحسب بل وتنفيذها أيضاً. ومن الواضح أن دعم المديرين رفيعي المستوى ضروري لهذه العملية، نظراً لأن هؤلاء الأفراد سوف يحملون المسؤولية بالنسبة لنجاحات أو إخفاقات الخطة. كما أن دعم هيئة التدريس مهم، خاصة لتطوير وتطبيق الجزء الأكاديمي من الخطة. كذلك فإن دعم المجلس الحاكم (أو مكتب النظام) مهم أيضاً، لأن معظم هذه الهيئات مسؤولة في الأساس عن الاتجاه الذي تأخذه المؤسسة.

لكن الدعم لا يكفي، إذ يجب أن تعطى لجنة التخطيط الإستراتيجي السلطة التي تحتاجها لتتقدم. ويمكن تعريف هذه السلطة من المجلس الإداري للمؤسسة، ومجلس الكلية الحاكم أو المجلس الأعلى للجامعة، والمجلس الحاكم للمؤسسة، كما قد يحتاج الأمر لتضمين مجالس الإدارة العناصر الأخرى الرئيسة في الجامعة وهذا موضوع هام يساعد في تشكيل نجاح أو فشل الخطة ذاتها. وكما بينا آنفاً، فمن خلال إشراك هذه المجموعات في العملية مقدماً ومعالجة قضية السلطة هذه باكراً، يمكن للجنة التخطيط الإستراتيجي SPC تحديد قرارها المناسب، وسلطاتها التنفيذية، وطلب الموافقات المناسبة. وإنه لخطأ سياسي جوهري عدم تنمية هذا الفهم باكراً، خاصة في الجامعات ذات البيئة السياسية التي ستجد في النهاية طرقاً لإعاقة نجاح العملية بتحدي شرعيتها لاتخاذ القرارات، أو محاولاتها لتنفيذ التغييرات التي تتطلبها الخطة.

يحتاج تكامل لجنة التخطيط الإستراتيجي في الكلية أو في اللجان الجامعية المستمرة الشاملة للجامعة لدعم مجموعات الجامعة الرئيسة. ونظراً لكون لجنة التخطيط الإستراتيجي هيئة إضافية، فإن معظم لجان الجامعة الدائمة لن تكون متحمسة لإدخال هذه اللجنة في مجالات نفوذها

التقليدية، ولكون هذه اللجنة ممثلة لالتزام أساسي في المؤسسة بالتحرك بشكل إستراتيجي على المدى الطويل، فإنها تتطلب وضعاً ملائماً شاملاً للجامعة. لهذا الغرض يجب على رئيس اللجنة ومخطط الجامعة، مستخدمين مكاتب الرئيس أو كبير الإداريين ـ أن يزورا مع طاقم العاملين في الجامعة المجموعات الطلابية ومجموعات هيئة التدريس، لشرح دور لجنة التخطيط الإستراتيجي بوضوح ودقة، وكسب الدعم لقيادتها. ويجب أن تكون النتيجة وضع هذه اللجنة ضمن الهيئة الدائمة الشاملة للجان الجامعة، مع سلطات محددة، ودعم شامل قدر الإمكان، وقد يكون هذا الأمر أو لا يكون مهمة سهلة لهؤلاء المشجعين لعملية التخطيط الإستراتيجي للمؤسسة، إذا أخذنا بالاعتبار تحويل تنظيم الجامعة باتجاه مزيد من اللجان أو إلى التخطيط الإستراتيجي على العموم.

تم إنشاء لجنة التخطيط الإستراتيجي (SPC) في جامعة كولورادو الشمالية (UNC) بدعم من الرئيس، وفي البداية اشترك كل من الرئيس ورئيس المجلس الأعلى للجامعة في رئاسة لجنة التخطيط الإستراتيجي معاً، مانحين الشرعية لدورها الجامعي الشامل. وأعطيت الدوائر الأساسية في الجامعة عضوية لجنة التخطيط الإستراتيجي، لضمان عدم منع أي جماعة أو استثنائها، إضافة إلى أن ذلك ترافق مع ظهور السياسات ومؤشرات الأداء الرئيسة أولاً من تخطيط إدارة التسجيل الإستراتيجي، وبعدئذٍ، من التكنولوجيا وتخطيط البرامج الأكاديمية، وقد قامت لجنة التخطيط الإستراتيجي بمراجعتهم. كما قامت هيئات الجامعة ذات الصلة بمراجعة السياسات. وأرسلت السياسات الأكاديمية إلى لجان المجلس الأعلى الدائمة، من أجل الموافقة والتعليق كجزء من عملية المراجعة والعمل على مستوى الجامعة والأمناء.

الانتقال من فريق مهمات إلى هيئة دائمة

يحتاج ترسيخ الشرعية إلى الوقت. ونتيجة لذلك يجب أن تبدأ لجنة التخطيط الإستراتيجي كفريق مهمات، مع التحلي بالمرونة، لتشكيل نفسها فيما تتطور. وهذا سيسمح لها بتكوين ذاتها، وتوضيح إدراكها للاتجاه، والتأسيس لعضويتها. كما سيمنح الوقت هذه اللجنة لتطوير وعيها الخاص بالعملية وتقرير الكيفية التي تريدها لإدارة عملها. وهذه العناصر هامة للنجاح الذي يجب أن تحدده هذه اللجنة، قبل سعيها لأن تكون شرعية عبر التقنين أو عمل مجلس الإدارة. ومع ذلك ما إن تصبح لجنة التخطيط الإستراتيجي قادرة على تحديد اتجاهها وأساليب عملها، وكذلك ما إن تطلب الشرعية الملائمة وتتلقاها، حتى يمكنها البدء بالعمل كلجنة دائمة.

ثمة اعتبار آخر، هو طبيعة عملية التخطيط في البداية، وما يحدث لهذه الطبيعة ما إن تنشر لجنة التخطيط الإستراتيجي المسودة الأولى للخطة، حيث تسود عقلية فريق المهمات في الوقت الذي تكون فيه لجنة التخطيط الإستراتيجي منشغلة بتطوير عناصر الخطة وتشعر بالارتياح لعمليات تطوير مؤشرات الأداء الرئيسة، والأهداف والإستراتيجيات والسياسات، وهذا أمر متوقع، نظراً لأنه من غير الواقعي افتراض أن عمل اللجنة في هذه المرحلة سيكون قويماً. وكما سنناقش لاحقاً في هذا الفصل، فإن التخطيط ينشأ عبر عملية تكرارية، يسمح فيها بالأخطار والأخطاء الحسابية التي تفيد كأدوات تعليمية للمساعدة في تشكيل عملية التخطيط وشحذها.

عندما تطور لجنة التخطيط الإستراتيجي مسودة الخطة الإستراتيجية الأولى التامة نسبياً، سوف تتحول عندئذٍ، إلى مجموعة من نوع آخر. لكنها تواجه دوراً مختلفاً مع تطورها المبكر الذي وراء هذا الدور. ففي حين يجب عليها الاستمرار في المحافظة على مركزيتها في العملية، تنتقل اللجنة الآن إلى دور المراجع عميق التفكير والمنظم الجيد للعملية. وسوف تضع الآن نموذج الإجراءات الملائمة لها، والإطارات الزمنية للقياس، التي ستقدم لها المعلومات التي تحتاجها لاستنتاج أن الخطة تعمل حسب المتوقع، أو أنها تحتاج للتغيير عند حجم معين لضمان تحقيق أهدافها. ومن الواضح أن على لجنة التخطيط الإستراتيجي، عند هذه النقطة، أن تعي ذاتها كهيئة دائمة نسبياً، وتعمل على النحو الملائم لتدبر الإطار الزمني طويل الأمد الذي وضعته لنفسها.

اللجان الفرعية المؤسساتية:

بفرض أن الجامعة كبيرة أو معقدة بما يكفي لتستحق مستوى ثانياً من التخطيط، فيمكن للجنة التخطيط الإستراتيجي SPC إيجاد سلسلة من اللجان الفرعية، التي تركز على مجالات معينة من التخطيط (انظر الفصلين العاشر والحادي عشر) التي يمكنها توسيع شمولية العملية بضم أعضاء إلى اللجان الفرعية أكثر انخراطاً في الأنشطة اليومية لمناطق التركيز هذه. وبالنسبة للمؤسسات ذات اللجنة الواحدة التي تشرف على عملية التخطيط الإستراتيجي بأكملها، فإن هذا النقاش يمثل المجموعة الآتية من الأنشطة التي يمكن أن تلتزم بها لجنة التخطيط الإستراتيجي، ما إن تكون قد أسست الصيغة الأولية للتخطيط الذي يشمل الجامعة. وكما أشار بلايسدل (1993) لا تحدث كافة الإصلاحات بنفس السرعة، أو تعطي النتائج المرغوبة في نقطة النهاية ذاتها. وسيبرهن هذا الأمر على أنه سيكون اهتماماً إضافياً بالإدارة

في لجنة التخطيط الإستراتيجي، لكن نظراً لأن هذا الجانب من حياة الجامعة طبيعي ومتوقع، فإن تنسيق التوقعات يكون معقولاً كجزء لا يتجزأ من العملية بأكملها. وتصبح اللجان الفرعية عند إحداثها مجموعات الخبراء التي تساعد في دعم عملية تخطيط إستراتيجي أكثر فعالية.

دور اللجان الفرعية للجنة التخطيط الإستراتيجي

يعد التركيز، الكلمة الرئيسة في فهم دور اللجان الفرعية للجنة التخطيط الإستراتيجي SPC. ومن المحتمل أن تعهد هذه اللجنة بمهمة معينة لكل لجنة فرعية تؤسسها، شارحة نطاق القضايا مع التوقعات بالنتائج المحددة. وسوف يكون للجنة الفرعية نطاق ضيق لاتخاذ القرارات التي تؤثر على المجالات الأخرى من العملية. ويسمح هذا للمجموعات بالتركيز على تجهيز مؤشرات الأداء الرئيسة للجامعة بأكملها، والأهداف والإستراتيجيات والسياسات.

يمكن أن تحصل عدة نتائج بوساطة هذا التركيز، أولاً: يمكن أن تكتشف اللجان الفرعية المشكلات المتعلقة بالقرارات المتخذة على المستوى المؤسساتي، ويمكنها أن تعيد إلى اللجنة المؤسساتية مقترحات معينة وعروضاً وحلولاً لمعالجة هذه المشكلات. وهذا عامل سلامة هام للخطة، وطالما لم تتخذ لجنة التخطيط الإستراتيجي أي موقف متصلب، خاصة فيما يتعلق بعناصر خطتها الأولية، فهذه فرصة للمساعدة في ضمان أن الخطة مستمرة في أن تبنى على أساس واقعي قابل للحياة.

ثانياً: عن طريق جلب الأفراد الذين تعاملوا مع القضايا التي في مجال التركيز بشكل يومي ومباشر إلى عمل اللجنة الفرعية من كافة أنحاء الجامعة، فإن لجنة التخطيط الإستراتيجي تبدأ عملية التنفيذ حتى قبل أن تكون الخطة الأولية في الموضع الملائم، ويحصل هذا لأنه سينبغي على هؤلاء الأشخاص البدء بإمعان النظر في نشاطاتهم الحالية ومسؤولياتهم، وسيصبحون مشاركين في تصميم التغييرات التي من المرجح أن تؤثر فيهم. وتخبرنا النظرية أنه عندما يشترك الناس في التغيير الذي سيؤثر فيهم بهذه الطريقة، فلن يبدوا مقاومة أقل وحسب، بل سيصبح العديد منهم متحمسين للأشياء المأمولة، وسيكونون داعمين أكثر للتجربة بأكملها (Burke, 1982; Herbert, 1981; Carroll and Tosi, 1977).

ثالثاً: ستقع على اللجان الفرعية المهمة الأساسية في تجهيز مرتكزات التخطيط عبر الجامعة، وهذا يعني أنهم بحاجة لتأسيس إطارات زمنية وقدرات عمل مناسبة لعناصر الموارد البشرية الحالية في الجامعة. ولتمكينهم من القيام بذلك، يجب على لجنة التخطيط الإستراتيجي

إعطاء اللجان الفرعية مجالاً زمنياً واسعاً لتعيين الأهداف في مجالات اهتمام هذه اللجان، كما يجب أن تسهم هذه اللجان الفرعية بشكل واضح في تطوير الإستراتيجيات ذات الصلة، التي ستساعد المؤسسة في تحقيق هذه الأهداف.

عندما يصبح أعضاء اللجان الفرعية أكثر تأقلماً مع مهامهم، وتغدو توصياتهم موثوقة أكثر فأكثر، سوف تستحوذ هذه اللجان على تشكيل معظم مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف والإستراتيجيات و السياسات. وسيقوم أعضاء لجنة التخطيط الإستراتيجي بالتحول من دور موجدي عناصر التخطيط، إلى المراجعين والموافقين عليها والمنسقين لها. وذلك على وجه الخصوص، عندما يبدأ عدد من اللجان الفرعية بدفع عملهم للأمام، ستجد لجنة التخطيط الإستراتيجي نفسها في وضع اختبار التوصيات من أجل التوافق والخلاف المحتملين بين عدة لجان فرعية. وهذا ينقل الأمر نحو دور شرعي أكثر، يأخذ مكانه قريباً من نهاية المرحلة الأولى من التخطيط، ويسمح أيضاً للجنة التخطيط الإستراتيجي ببدء التركيز على تشكيل مسودة الخطة الأولية.

الاستمرار في البقاء

هناك اعتباران مختلفان في مناقشة دوام بقاء اللجان الفرعية لجنة التخطيط الإستراتيجي، الأول: الحاجة لمجموعات كهذه حيث تكون الخطة الأولية في الموضع الملائم؛ والآخر: قدرة اللجنة الفرعية على دمج عمل لجان أخرى سابقة، ويؤدي إلى إزالتها. وعلينا أن نأخذ بالحسبان الاهتمام بأنه لا يقصد بهذه العملية إضافة طبقة من اللجان التي تشكل عبئاً على بنية الكلية أو الجامعة. فإذا أوجدت لجنة التخطيط الإستراتيجي هذه اللجان الفرعية كفريق مهمات لمعالجة قضايا محددة والمساعدة في تطوير الخطة الأولية، فيجب إذاً أن توجد خطوط زمنية أو فهم عام بشأن الكيفية التي ستقوم بها اللجان الفرعية بتوزيع أو امتلاك العمل الذي كانت قد بدأته مجموعات إدارية موجودة أو مدمجة حديثاً.

تكمن قيمة اللجان المؤقتة في إمكانية أن يكون المشاركون أكثر رغبة في العمل الجاد للمجموعة، وهم على علم أن مقداراً معيناً محدوداً من الوقت هو كل ما يطلب منهم، وأن مشاركتهم قد طلبت نظراً لقدراتهم العالية والمركزة التي تساعد المؤسسة على القيام بحركة واحدة محددة ومرتبطة بالتوجه. والعكس بالعكس، فغالباً ما يعوز أفراد اللجان المؤقتة الإخلاص في العمل، لمعرفتهم بأنهم لن يكونوا مشاركين بعد موعد معين، وأن العمل الذي بدؤوا به سيواصله آخرون في مراحل وأوضاع مختلفة. إذاً، ما هي الطريقة الأفضل؟ لسوء الحظ ما من إجابة جيدة هنا.

إذ يعتمد ذلك على ما إذا كان ثمة حاجة للجنة فرعية طويلة الأمد، أو ما إذا كانت تضيف إلى العبء الإجمالي لنظام اللجان في الجامعة أم لا.

يتناول الاعتبار الثاني قدرة الكلية أو الجامعة على دمج وتبسيط بنية اللجنة القائمة بجمع عدة جهود في لجنة فرعية فيما التخطيط يتوضح تدريجياً، ففي UNC، على سبيل المثال، كنا قادرين على القيام بذلك بثلاث من لجاننا الفرعية على الأقل: إدارة التسجيل الإستراتيجي، والموارد، وتقنية المعلومات. فمن خلال توجيهات نواب الرئيس، قسمت لجنتان فرعيتان أوليتان إلى ثلاث لجان فرعية هي المذكورة للتو، وبذلك تم على الأقل إزالة لجنتين مشكلتين سابقاً من لجان الجامعة. وأصبحت اللجان الفرعية الثلاث الباقية محاور دائمة تتطور حولها اللجان الدائمة طويلة الأمد: لجنة إدارة التسجيل الإستراتيجي SEM، واللجنة الاستشارية لميزانية الجامعة، ولجنة الإدارة التقنية.

في حالة تخطيط البرنامج الأكاديمي، يمكن أن يتم حل اللجنة الفرعية ما إن تحدد عناصر التخطيط الأكاديمي بشكل نهائي، وإذا استمرت، فإن اللجنة قد تفيد في مراقبة التقدم، ومراجعة التقرير السنوي عن كيفية استعمال أموال الميزانية المرتبطة بأولويات التخطيط، ونتائج هذا الاستخدام. وما إن يتم تحديد أولويات البرنامج الأكاديمي، ويوافق الأمناء عليها، فإن التنفيذ والمراقبة ستكون الفعاليات الأساسية الباقية. وتلائم بنية البرنامج الأكاديمي الموجودة، هاتين الفعاليتين، عندما تؤسس اللجنة الفرعية الأولويات ووسائل ضمان تطبيقها. إضافة إلى ذلك تكون هيئة التدريس والعمداء أكثر ارتياحاً مع بنى القرار الأكاديمي الموجودة ولن تكون داعمة لاستبدالها. ونظراً لأنه يمكن لبنية اللجنة الأكاديمية الحالية في معظم الحالات أن تقوم بالعمل المطلوب بالشكل المناسب، فليس هناك من سبب لمحاولة إجبار اللجنة الفرعية على أن تكون في موضع هيئة التدريس أو العمداء على المدى الطويل.

لجان التخطيط الإستراتيجي على مستوى الوحدة ومجال البرنامج

يمكن للجان الجامعية الفرعية كافة تحقيق التخطيط الشامل للجامعة، لكنها على العموم لا تمتلك الخبرة المحددة للتعامل مع القضايا الشاملة للجامعة. وفي بعض الحالات مثل تخطيط الموارد يكون هذا المستوى هو كل ما يطلب. بيد أن المجالات الأخرى تحتاج اهتماماً خاصاً بسبب تعقيدها، أو التنوع العام في البرامج الموجود في الجامعة الحديثة. والتخطيط الإستراتيجي

هو المسألة وثيقة الصلة بالموضوع. ويتطلب تخطيط البرنامج الأكاديمي الخبرة على مستوى المدرسة أو الكلية، لكونهما المكان الذي تتواجد فيه الشهادات والمناهج. علاوة على ذلك ثمة فروق بين الكليات والمدارس تتطلب مستويات من الخبرة والتفهم، ليس من المألوف أن تتوافر على مستوى اللجنة الفرعية الشاملة للجامعة.

دور اللجان على مستوى الوحدة وفي مجال البرنامج: سوف تقوم اللجنة الفرعية لتخطيط البرنامج الأكاديمي، المنبثقة عن لجنة التخطيط الإستراتيجي بتطوير مؤشرات الأداء الرئيسة والإستراتيجيات والسياسات لكامل المؤسسة بمصطلحات مؤسساتية، وعلى سبيل المثال، قد تطور اللجنة الفرعية سياسة تعلن بأن المؤسسة ستتنافس مع المؤسسات الأخرى للأمة على مستوى تصنيف كارنيجي. لكن يمكن لمدرسة إدارة الأعمال أن تضع لنفسها معايير تتوافق مع معايير التصديق أو تتجاوزها في التجمع الأمريكي لمدارس إدارة الأعمال الجامعية، كسياسة موازية لكنها أكثر تركيزاً، والمثال الآخر يمكن أن يكون مؤشر الأداء الرئيس للجامعة بكاملها، الذي يؤسس متوسط حجم الصف على مستوى أولي، سوف يتناقص إلى المعيار المرغوب خلال إطار زمني محدد. لكن قد ترغب مدرسة الموسيقى بزيادة أحجام الصفوف، بالاستناد إلى إدراج تقنيات جديدة تسمح بأنواع مختلفة من خبرات غرفة الصف.

يجب أن تطور كل وحدة، سواء كانت وحدة أكاديمية أو برنامجاً غير أكاديمي، خطتها الخاصة الواقعة ضمن الحدود العامة للخطة المؤسساتية، والتي تعكس فعاليتها وفروعها العلمية وجودتها وأنشطتها الفريدة. وكما هو الحال في تطوير اللجان الفرعية، للجان الوحدة ثلاث منافع محتملة: الأولى: أن لجنة الوحدة قد تكتشف المشكلات المتعلقة بالقرارات التي اتخذتها اللجنة الفرعية لتخطيط البرنامج الأكاديمي، ويمكنها تقديم اقتراحات وعروض وحلول محددة إلى اللجنة المؤسساتية لمعالجة هذه المشكلات، وتلك، مجدداً، مزية أمان هامة في الخطة، وفرصة للمساعدة في ضمان أن كلاً من الوحدة والخطط المؤسساتية مستمرة في أن تبنى على أساس واقعي وقابل للحياة.

الثانية: سيجلب عمل لجنة الوحدة المزيد من الأفراد إلى عملية التخطيط الإستراتيجي الشاملة، كما ستتعامل لجان الوحدة مع القضايا في مجالات أكاديمية أو برامج محددة بشكل مباشر أكثر من باقي اللجان. وستساعد بتقديم تعريف أكبر للمجالات العالقة من مزيج

البرنامج الأكاديمي. ونظراً لأن هؤلاء الأشخاص سيبدؤون بالدراسة النقدية لأنظمتهم الحالية فعليهم المساهمة بشكل أكبر في تصميم التغييرات التي يحتمل أن تؤثر عليهم.

الثالثة: ستكون المهمة الرئيسة للجان الوحدة مد الخطط الأكاديمية أو خطط البرامج إلى وحداتهم عندما يتم تثبيت هذه البرامج. وهذا يعني أنهم سيحتاجون لتطوير تغيير مناسب، أساليب ضبط، يمكن للرؤساء والمديرين استخدامها للتأثير على التغيير في وحداتهم، على سبيل المثال، في حالة التصديق على كلية إدارة الأعمال واعتمادها، ستحتاج لجنة التخطيط الإستراتيجي في الوحدة لتأسيس مجالات المسؤولية، والمعايير، والأطر الزمنية لضمان الحصول على الاعتماد أو إعادة الاعتماد حسب المرغوب. ولأن التصديق له دلالات شاملة للوحدة فمن المناسب إشراك لجنة التخطيط الإستراتيجي للوحدة في عملية الاعتماد هذه.

قضية الاستدامة

مرة أخرى، لا تقصد هذه العملية تطوير طبقة جديدة كاملة من اللجان، فعلى مستوى الوحدة قد يكون الأكثر حكمة تحديد مجموعة مؤسسة مسبقاً ذات مسؤوليات شاملة للوحدة (مجلس رؤساء أقسام على سبيل المثال)، وإدخاله إلى عملية التخطيط الإستراتيجي، وهذا يستلزم بعض التدريب، وإقامة آليات للتواصل مع لجنة التخطيط الإستراتيجي المؤسساتية، أو اللجنة الفرعية، لكنه سيتجنب إحداث لجنة دائمة أخرى، كما قد تساعد هذه الطريقة في تقديم بعض الاستدامة (الاستمرارية)، لكون المجموعة المستمرة لجنة مؤسسة بشكل دائم مسبقاً.

يمكن أن يكون الاستثناء من هذا النهج في وحدة معينة ليس لديها مجموعة قادرة على القيام بمسؤوليات التخطيط الإستراتيجي للوحدة. وفي مثل هذه الحالة قد يتطلب الأمر إحداث لجنة جديدة دائمة. والغاية أن هذه الوحدات تحتاج للقيام بالتخطيط الإستراتيجي طويل الأمد على أساس مستمر للأسباب نفسها التي تحتاج المؤسسة من أجلها للقيام بالتخطيط، ونظراً لأن التخطيط على مستوى الوحدة سوف يساعد في الحفاظ على شخصية المؤسسة ونقاط قوتها، فإنها بحاجة لأن تتوافق مع التخطيط على المستوى المؤسساتي، وأن تكون أحد عوامله، كما يجب عليها أيضاً المساهمة في التكيف مع نشوء التخصصات والبرامج عبر الزمن.

إننا نؤيد بشدة أن يتم تحديد المجموعات القائمة ضمن الوحدات، وجلبها إلى عملية التخطيط الإستراتيجي الشامل، وإذا لم يكن ذلك ممكناً، عندئذ، فإن إحداث مثل هذه المجموعات يرتبط بفوائد أكثر من عدم القيام بالتخطيط على الإطلاق. إضافة إلى أنه يجب رؤية تخطيط الوحدة

بطريقة أو بأخرى، كفريق مهمات، وكما هو الحال في التخطيط المؤسساتي، فإن تخطيط الوحدة حاسم للاستقرار والنمو والازدهار طويل الأمد للبرنامج، أو لقاعدة الفرع المعرفي، ويجب رؤيته كعملية طويلة الأمد.

الإنهاء التدريجي لفريق المهمات

لقد صممت بعض اللجان ـ كما وصفنا ـ لحياة محدودة، وفي بعض اللجان من الجلي أنه يجب تحويل عملها إلى لجان دائمة أخرى. ويحتاج المخططون لأن يكونوا على وعي بهذه الإمكانية، حينما يعملون مع اللجان وقتاً إضافياً، فعلى سبيل المثال، من غير المناسب العمل مع لجنة خلال سنة أكاديمية تنفض مع الصيف، ومن ثم وببساطة لا تعود إلى الانعقاد في الخريف، أو تعود للانعقاد مع مجموعة أخرى من الأشخاص. ومن المهم التذكر أن الأشخاص المشاركين في عمل اللجنة يمنحونها الوقت والجهد، وهم حريصون على امتلاك مستوى مناسب من الإغلاق (الإنهاء) في العمل الذي يقومون به، ويحتاجون للشعور بأن مساهمتهم كانت جديرة بالتقدير، وتلعب دوراً مهماً في العملية الكلية، وهذا واحد من سنن التخطيط التشاركي.

وفي حين أن العديد من الذين سيصبحون جزءاً من جهود التخطيط، يقومون بذلك على أساس وقت محدود، فمن المحتمل أن تكون مساهماتهم في هذه اللجان التي لا تدوم طويلاً محدودة أيضاً، ومع ذلك، فإنهم يحتاجون للتفهم عندما يكتمل عملهم، كما أنهم بحاجة لمغادرة العملية بشعور إيجابي. وقد تبدو عبارة «شكراً لك» شيئاً مبتذلاً لتتم إضافته، لكن هذه العبارة البسيطة مع بيان كيفية دمج عمل اللجنة في عملية التخطيط الشاملة هو كل ما نحتاجه لضمان علاقات جيدة.

مرة أخرى، قد يكون عاملاً مساعداً إذا كان التصميم الإجمالي للعملية يستطيع تحديد هذه المجالات التي ستكون فيها اللجان مؤقتة، ومن ثم يعرف هؤلاء المتأهبون للعمل ما المتوقع منهم منذ البداية. وعندئذٍ يكون من السهل ليس التخطيط للعمل الذي يتطلع إليه المخططون من هذه المجموعات وحسب، بل وسيتم الاستعداد لإغلاق اللجنة بالشكل المناسب، عند الوقت المحدد مسبقاً، بطريقة لبقة.

إذا كان مخططو الجامعة الإستراتيجيون على اعتقاد أصلاً بأن لجنة ما ستكون دائمة، ثم أدركوا لاحقاً أنه يجب تحويل العمل إلى مجموعة أخرى، فمن المهم أن يكونوا صادقين مع من

تم تجنيدهم للعمل، وأن يتم إنهاء عمل المجموعة بتنويه عالٍ، ومرة أخرى، يمكن القيام بذلك بتقديم شكر صادق، وبالتواصل معهم في كيفية تقويم العمل حتى تاريخه، وأنه سيتم دمجه في العملية الشاملة. فما من أحد يحب أن يشعر أنه على الهامش أو غير مهم فجأة. وعند وضع هذه المجموعات في طريق التحويل، تجب العناية بضمان أن الناس يتفهمون أن عملهم مهم، وأن التغيير ضروري لأغراض معينة. وبهذه الطريقة، لن تؤدي العملية إلى مزيد من العداء في حال حصول التغييرات غير المتوقعة.

توظيف لجان التخطيط في الإدارة المؤسساتية

من حقائق ممارسة التخطيط الإستراتيجي الناجح أنه يغير بعضاً (أو كثيراً) من طرق قيام الجامعات بالأشياء، ويبدل المنظور الذي يتم اتخاذ القرارات من خلاله، وهذه القضايا جوهرية، ويمكنها أن تثير أسئلة عن الشرعية والتطبيق.

الشرعية

ليس تزويد التخطيط الإستراتيجي بالسلطة القضية الوحيدة في جعل هذه العملية مؤسساتية ضمن البنية الدائمة للكلية أو الجامعة. فالشرعية مهمة أيضاً، إن لم تكن حاسمة بصراحة. والشرعية هي التكيف الأساسي للتخطيط الإستراتيجي والعملية الإدارية في البنية المركزية للمؤسسة. وتحقيق هذا التكيف قد يكون أولا يكون صعباً فذلك يعتمد على البيئة السياسية والإدارية. ولكن من دون شرعنة العملية، وجعلها جزءاً من إجراءات العمل المعيارية في الكلية أو الجامعة، فمن غير المؤكد أن يكون التخطيط الإستراتيجي أكثر من عملية لمرة واحدة.

كما ناقشنا آنفاً في هذا الفصل، هناك عدة طرق لتحقيق الشرعية، وهذا يتوقف على نوع البنية الحاضرة في كل كلية أو جامعة. وقد يحتاج القانون الداخلي أو التقنين في الجامعة للتغيير وذلك لتأسيس العملية ولجانها، وجعلها شرعية، أو أن مجلس الإدارة سيحتاج لإضفاء الشرعية على التخطيط الإستراتيجي عبر التصويت في جلساته الرسمية. ومهما كانت الطريقة، فمن الجدير تكرار أن على الجامعة تأسيس العملية و لجنة التخطيط الإستراتيجي بطريقة رسمية. والفشل في القيام بذلك مقدماً، سوف يضمن قيام المشكلات لاحقاً. كذلك من الأهمية بمكان أن نتذكر أنه في العديد من الجامعات يكون لمجلس هيئة التدريس ومجلس الكلية دور في تحديد

أي اللجان توجد، وفي هذه الحالات قد تحتاج لجان التخطيط الإستراتيجية (SPCs) لمباركة هذه المجموعات أيضاً، إذا كان لها أن تدرك بوصفها شرعية.

التطبيق

لا يتم التطبيق كله مرة واحدة على الإطلاق، ولا يزال هذا الأمر فرقاً آخر بين التخطيط التقليدي والتخطيط الإستراتيجي، إذ إن التطبيق تراكمي تدريجي، ويحصل عندما تتشكل عدة أجزاء من الخطة. على سبيل المثال، يمكن تطوير إدارة التسجيل الإستراتيجي SEM بسرعة أكبر من أية أجزاء أخرى من الخطة، إذ ما من سبب محدد لتأخيرها أثناء انتظار وصول باقي عناصر الخطة إلى المستوى ذاته من التطور.

هذا الأمر صحيح لعدة أسباب: الأول: أن إدارة التسجيل الإستراتيجي تتعامل مع الأرقام الصعبة، ولا تختلف العمليات الإستراتيجية فيها بشكل ملحوظ عن الفعاليات المستخدمة في مراقبة التسجيل. ومن جهة ثانية، فإن إدارة التسجيل الإستراتيجي طريقة مختلفة لدراسة أنشطة التسجيل، وهي تحول الممارسات الحالية إلى ممارسات تتطابق بشكل أفضل مع الطرق الإستراتيجية لضبط التسجيل على المدى الطويل. وحين تصبح هذه الطرق واضحة، ليس هناك من سبب لعدم المضي قدماً وتطبيق هذه الطرق، ومن ثم الاستحواذ على المنافع الإستراتيجية لإدارة التسجيل الإستراتيجي، حالما تصبح العملية واضحة. الثاني: من المحتمل أن العديد من الأشخاص العاملين في اللجان الفرعية لإدارة التسجيل الإستراتيجي سيعملون مع إدارة التسجيل على أساس يومي، ومن المحتمل أيضاً أن يكونوا متلهفين على تطبيق الطرق الجديدة التي ساعدوا في تطويرها، وهذه النتيجة اقترحها هيرسي وبلانشارد (1988). الثالث: نظراً لأن المجالات الأخرى من عملية التخطيط الإستراتيجي ستبدأ بالتعديل بناء على طبيعة وحاجات الأعداد المتوقعة من الطلبة، فإن عمل هذه اللجنة قد يحتاج لأن يأتي أولاً بهدف تقديم المعلومات الضرورية لتلك اللجان الأخرى، وهذا بالضرورة سيدفع فعاليات إدارة التسجيل الإستراتيجي إلى السير أسرع من باقي مجالات التخطيط الأخرى.

بالمقابل، فإنه من الصعب تطبيق معتقدات التخطيط في تخطيط برنامج أكاديمي من دون إنجاز معظم الخطة. وهذه هي الحالة، لأن اللجنة التي تعمل على ذلك ستحتاج لتقويم البرنامج الأكاديمي بأكمله، بالمصطلحات التمهيدية على الأقل، بهدف تطوير الوعي بمزيج

البرنامج الحالي، ولسوف تحتاج اللجنة، بعدئذٍ، لتطوير الوعي بالاتجاه الواجب على البرنامج المضي فيه، ولا يمكن القيام بهذا بشكل فعال دون المساهمات الرئيسة للهيئات الأكاديمية الأساسية في الجامعة بأكملها. ولا بد من مضي قدر كاف من الزمن لكي تصبح اللجنة جاهزة لإصدار توصياتها حول المسار المستقبلي، وتوجه المزيج الأكاديمي في الجامعة، كما يستلزم تنفيذ التغييرات الأكاديمية بشكل طبيعي قدراً كبيراً من الوقت والجهد، واشتراك عدد من لجان الأقسام ولجان الكلية أو المدرسة، واللجان الأكاديمية الشاملة للمؤسسة، بما فيها المجلس الأعلى للجامعة وحتى تصويتاً لهيئة التدريس بأكملها، أضف إلى ذلك الحاجة لجمع المعلومات من إدارة التسجيل الإستراتيجي ومجموعات موارد التخطيط، ومن السهل رؤية سبب كون هذه العملية بالأخص أكثر استهلاكاً للوقت، وتستلزم عملاً إضافياً أكبر من العمل المنجز في مجموعات التخطيط أو اللجان الأخرى. إلا أن تقييد طرق تطبيق التخطيط كافة إلى أن يصل تخطيط البرنامج الأكاديمي إلى المرحلة ذاتها من جاهزية التخطيط، أمراً ليس معقولاً.

وهذا مؤداه عدم وجود بداية عامة لنتائج التخطيط الشاملة، بالرغم من أن المعلومات بشأن القرارات المطورة بحاجة إلى إيصالها إلى الجامعة بشكل أو بآخر. وهذا النهج التراكمي للتطبيق يعني ببساطة أن تحويل التخطيط الإستراتيجي إلى صناعة القرار الإستراتيجي سيتم ببطء، وسيشمل الجامعة كلها. ولن يكون له طابع دراماتيكي كبير، واستعراض يستقطب الأنصار. وذلك فرق رئيسي ونعتقد أنه يفيد من طريقة التخطيط هذه.

إن الترتيب الحذر للعمل الأساسي المترافق مع تكيف مرن مع الشروط المتغيرة يضمن التموضع الإستراتيجي، وإعادة هذا التموضع في مواجهة الأزمنة المتغيرة. وهذه القدرة على تشكيل المستقبل أثناء الاستجابة له، تعد فضيلة أساسية خاصة عندما يكون التغيير سريعاً وعميقاً.

في الوقت الذي أنتجت فيه معظم جهود التخطيط «خطة» تقليدية، يتوقع العديد من الأشخاص في الجامعة إنشاء خطة يتفحصها مجتمع الجامعة. وكما ناقشنا آنفاً، ففي UNC صوّت المجلس الأعلى للجامعة على قيام هيئة التدريس بتصويت عام للموافقة قبل إرسال الخطة النهائية إلى مجلس الأمناء. وهذا ما يجب أن يحدث. لكن ما حصل كان مراجعة المجلس الأعلى لسياسات التخطيط الأكاديمي، وتعديل الأمناء لهذه السياسات. وهذه الطريقة المرنة والتراكمية في التخطيط أحبطت التصويت بنعم أو لا، وأوجدت فهماً تدريجياً في بعض أجزاء الجامعة أن

الخطة الحية التي يمكن تشكيلها وإعادة تشكيلها أقل خطراً مما كانوا يخشون، وأنها أكثر من مجرد أداة للإدارة الإستراتيجية للبيئة.

بموجب تعديل كولورادو 1، يجب أن تقوم UNC بتحصيل سقف من الرسوم الدراسية، أو أن تواجه تخفيضات سنوية تتناسب مع التقصير عن بلوغ السقف. وإن القدرة على تبديل الإستراتيجيات مع مرور العام الدراسي، ومن ثم مضاعفة عائدات الرسوم الدراسية، قد بنت فهماً أوسع لكل من الإدارة الإستراتيجية والمرونة التراكمية كأداة لها. وشكّل هذا الفهم بدوره رأي اللجنة الفرعية للموارد (لجنة ميزانية الجامعة حالياً) في الميزانية، وفي تطبيق الإستراتيجيات من اللجنة الفرعية لإدارة التقنية. وكانت متطلبات التسجيل في كل حالة تقود التفكير الإستراتيجي، وينظر إلى الأموال من أجل جذب الطلبة والمنح الدراسية كاستثمارات في زيادة عوائد الرسوم الدراسية، وليس كأموال ملائمة تنفق بشكل أفضل على البرامج الأكاديمية، وهذا خلاف موجود في العديد من الجامعات، ويواجه عادة بلغة المحور الأكاديمي مقابل خدمات الدعم. وإن تلبية الطلب المتنامي للطلبة على الوصول للحواسب، في حالة التقنية، هو إستراتيجية تسجيل وتقنية معاً، وعندما تبدأ القطع بأن تتناسب معاً، تغدو حكمة نهج التخطيط هذا أكثر وضوحاً بالتدريج.

الفصل 10

تثقيف المشاركين ذوي العلاقة بشأن الخطة

يتناول هذا الفصل القضية المركزية المتعلقة بالتطبيق-الناجح، الذي ينقل إلى الجامعة بشكل مناسب نتائج القرارات التي اتخذت أثناء التخطيط الإستراتيجي، وكما أوضحنا مراراً وتكراراً في هذا الكتاب، فإن هذا التواصل هو واحد من المفاتيح الرئيسة للتطبيق الناجح للخطة الإستراتيجية. ونبدأ النظر بإمعان إلى العمليات الرسمية لعدد كبير من الجامعات المنخرطة عادة في تطبيق الخطة.

المراجعة والمصادقة

لدى معظم الكليات والجامعات بنى إدارية رسمية لها الحق، أو ربما منحت الحق، بالإشراف على التغييرات الرئيسة التي تؤثر على الجامعة، ومن الجلي، أن التطبيق الناجح قد لا يحتاج إلى الموافقة المناسبة على هذه التغييرات فحسب، بل وقد يعتمد أيضاً على دعمهما لتنفيذ مختلف مكونات الخطة.

المراجعة

يسعى التخطيط الإستراتيجي، كما أكدنا خلال هذا الكتاب إلى تحقيق أفضل مواءمة للمؤسسة مع بيئاتها. وينبغي القيام بهذا عن طريق الفحص الدوري لخطته مقابل توقعات تلك البيئات، داخلياً وخارجياً معاً. وفي البداية، قد لا يكون هناك فهم كامل لتوقعاتها، لدى أنصارها في كل من الداخل والخارج. ولذلك، فمن المهم تطوير طرق لفحص تقدم الخطة الإستراتيجية، وكيفية تحديدها للعلاقة بين المؤسسة، والقواعد المهمة لجمهورها.

المراجعة الداخلية

عندما ننظر إلى أنواع ومستويات التغيير المرتبطة بنمط التخطيط الإستراتيجي الذي نصفه في هذا الكتاب، وعند الأخذ بعين الاعتبار دراسة طبيعة معظم الجامعات والكليات الأمريكية ومناخها فإن المخططين ليسوا بحاجة إلى أن يتوقعوا الدعوات للمراجعات فحسب، ولكن من المرجح أنه يجب عليهم كذلك أن يقوموا ببناء نوع ما من شكل المراجعة ضمن العملية الإجمالية. ومع أن التغييرات سوف تكون تدريجية تراكمية، وستحدث خلال زمن يمكن تقديره. فإن الخطة الإستراتيجية الناتجة ستؤثر تقريباً على كل جزء من الجامعة. ولا شك بأن الجامعة سترغب بشكل طبيعي بمراجعة الخطة في مراحل مختلفة حسبما وضعها المخططون الإستراتيجيون، ولكن هناك أيضاً قيمة في جدولة مواعيد المراجعات من أجل جمع معلومات إضافية، والبدء في بناء دعم الجامعة فيما تعمل مختلف المجموعات في الخطة.

وواضح أنه من المستحسن مقاربة المراجعة من وجهة النظر الثانية هذه. فبناء الدعم وجمع المعلومات التي ستساعد عملية التخطيط على أن تتطور بصورة أحسن في أثناء عملية التخطيط، أفضل من محاولة القيام بذلك عندما تكون أسس الخطة في مكانها المناسب. وبالعكس، فربما لا يمكن تجنب الوضعية الدفاعية في بعض الجامعات، لأن التخطيط الإستراتيجي قد يكون له معارضوه منذ البداية. بيد أن المراجعات الضرورية في أي من الحالتين، ومن خلال هذه التفاعلات مع مجتمع الجامعة الأكبر، يستطيع المخططون تقوية الخطة، ويجلبون مزيداً من القاعدة الجماهيرية للجامعة إلى داخل العملية، ويبنون الدعم.

إقامة حوار في الجامعة والحفاظ عليه

تعد الجامعة ذاتها المنتدى الأكثر أهمية في المراجعة، ذلك أنه المكان الذي سيحدث فيه أعظم تأثير للخطة، والذين يتأثرون بهذه الخطة سيكونوا إما أولئك الأشدّ دعماً أو الأشد نقداً في معارضتهم. ومن المهم التأسيس لإجراء حوار يشمل الجامعة في وقت مبكر من العملية، للمساعدة على تعزيز الداعمين أو الذين اتخذوا موقف المراقبة والانتظار إلى أن تتضح الأمور. كما أنها أيضاً طريقة للتصدي الفوري لما يقلق المعارضين، وبناء اتفاق يشبه العقد مع جماهير الأنصار، يجب أن يساعد على تهيئة المخاوف أو القلق.

سوف تجري المناقشات داخل الجامعة كوظيفة للثقافة السائدة في الجامعة، وبذلك سيكون من الأهمية بمكان للمخططين أن يفكروا بشكل شامل في طريقة تقييم الحوار مع عناصر الجامعة، وعلى الأرجح، فإن شكل المنتدى المفتوح سيفيد مرة واحدة فقط، هذا إذا أفاد. بالأشخاص هناك مشغولون، وسيميلون إلى عدَّ المنتديات حول التخطيط ضغطاً غير ضروري على وقتهم. وقد يكون بعضهم على استعداد للحضور مرة واحدة فحسب، ولكن الغالبية ليسوا كذلك. كما أنه من الخطأ إقامة منتديات يتم الحضور إليها بشكل متفرق، والشعور بالارتياح لأن لجنة التخطيط الإستراتيجي SPC قد قامت بعملها. فالالتزام بالمناقشة لا يمكن أن يكون مرة واحدة أو ظاهرياً. فإذا كان الأمر كذلك، فإن العملية ستدفع الثمن طوال الطريق.

وبدلاً من ذلك، فإن الالتزام بالمناقشة، يجب أن يكون جدياً وواسعاً قدر ما تسمح به موارد اللجنة. ومن المهم بشكل واضح أن يكون هناك تمثيل من قطاع واسع من الجامعة، ولكن التمثيل ليس بالضرورة مشاركة. وما لم يقم ممثل مجموعات المجتمع الجامعي المعنية بإجراء حوار مستمر بين لجنة التخطيط الإستراتيجي والمجموعة التي يمثلها، فيمكن أن تكون هناك مشكلة رئيسة في إضفاء الشرعية على العملية.

من المؤكد أن النقاشات داخل الجامعة بأكملها تمثل التزاماً أساسياً وقد لا يكون من الصعب إجراؤها كما نعرضها. ففي معظم الجامعات، هناك مجموعات رئيسة يجتمع صانعو القرار الأساسيون فيها على أساس جدول مواعيد. ويمكن أن تضم هذه المجموعات المجلس الأعلى للجامعة، ومجموعة تمثيل الموظفين المصنفين وغير المصنفين، ومجلس رؤساء الأقسام، ومجلس العمداء والمجلس الإداري، ومجلس المؤسسة الوقفية، وهيئة الخريجين، ومجلس الطلبة، والهيئة التدريسية. وتوجد أيضاً أنواع أخرى من الاجتماعات المجدولة للمجموعات. فالأمر الرئيس هو الدخول في المجموعات المناسبة على أساس زمني وإقامة الحوار باستخدام أعضاء محترمين مؤثرين في هذه المجموعات كمسامير عجلة في عملية التخطيط الإستراتيجي.

يعتبر التوقيت قضية مهمة، وربما من الخطأ وضع التخطيط الإستراتيجي في جدول أعمال كل اجتماع للمجموعات التي كانت لجنة التخطيط الإستراتيجي قد حددت رغبتها بإقامة حوار معها، لأن العملية المجدولة لن تقود دائماً إلى بنود قابلة للنقاش، تكون مثيرة أو مهمة لمختلف المجموعات. والظهور في هذه المنتديات ببيان مثل «لا يوجد تقرير هذا الشهر» هو مضيعة

للوقت بالنسبة لأعضاء اللجنة الذين بذلوا جهدهم لحضور الاجتماع، كما أن ذلك قد يبعد تأثير البنود المهمة التي يحتاج المخططون لمناقشتها مع المجموعة الناقدة. وفي جامعة كولورادو الشمالية (UNC) أضيف التخطيط الإستراتيجي إلى جدول الأعمال نصف الشهري للمجلس الأعلى للجامعة، وعندما لا يكون هناك شيء مهم لكتابة تقرير عنه، غالباً ما يؤدي النقاش إلى دفاع عن العملية التي لم يبد أنها منتجة لأي شيء ملموس. وهذا كان ثغرة ينفذ منها المعارضون للعملية كي يسخروا منها، ويبنوا قضايا حول عدم قيمتها. وعندما كانت تنتج عن العملية قضايا مهمة فإن لجنة التخطيط الإستراتيجي تكون بحاجة إلى مساهمة جدية من هيئة التدريس عبر المجلس الأعلى للجامعة، وإلا فإن أعضاء المجلس الأعلى الداعمين يكونون خائفين من الذين لا يوافقون، ويقولون إنه لم ينتج عن هذه الجلسات إلا شيء إيجابي قليل، ونعتقد بأنه لو اقتصر حضور المخططين الإستراتيجيين إلى المجلس الأعلى للجامعة عندما تكون لدينا قضايا أساسية نعرضها، لكان حدث حوار صحي يفوق ذلك بكثير.

وعلى النقيض من ذلك، فقد اجتمع ممثلو لجنة التخطيط الإستراتيجي مع مجلس الأمناء فقط عندما كان لديهم بند رئيسي للمناقشة أو التصديق، وهذه الجلسات المركزة، بما فيها من أجزاء رئيسة لمراجعتين سنويتين، برهنت دائماً أنها مثمرة. وبالتأكيد، هناك فرق بين المناظرات التي تسيطر عليها الهيئة التدريسية، وتلك التي تخضع للسيطرة المؤسساتية، ومع ذلك، نشير إلى أنه عند تحديد الفرق بين النهجين، فإننا نعرف الآن أننا قد ارتكبنا خطأً خطيراً مع المجلس الأعلى لجامعتنا بينما قمنا بعمل جيد مع الأمناء، وكنا بحاجة للعمل الجيد مع كل منهما.

كذلك فإن طبيعة النقاش هي اعتبار آخر. والتقارير جيدة، ولكنها تميل إلى أن تكون وحيدة الاتجاه، فالحوار يكون عادة ذا اتجاهين، فإذا كانت التقارير هي طريقة الاتصال الأولية، فإن مقدميها بحاجة إلى أن يكونوا قادرين على إثارة المحادثة، بتقديم التقرير بطريقة تدعو لاستجابات مفيدة، وهذا ربما يكون عبر عرض قضايا وطلب التوجيه من المجموعة. ويمكن أن يكون التقرير عاملاً محفزاً، ولكن المناقشة هي الحصيلة الأساسية. ومن الجلي أن بعض المجموعات أكثر انفتاحاً من غيرها، والموضوع غالباً ما يكون حالة شخص يقدم التقرير ويحاول أن يولد محادثة. ويعتبر استخدام المدير التنفيذي CEO للمؤسسة ليقوم بتقديم تقرير إلى المجلس الحاكم أمراً مناسباً، وسوف لن ينتج عنه، على العموم، فقدان التفاعل. بيد أن استخدام رئيس لتقديم تقرير لمجموعة ممثلة لعناصر مصنفة ربما لا يؤدي إلى حوار

على الإطلاق. وفي الواقع، فالخطر الحقيقي أن المجموعة ستبتسم وتشجع وتشكر الرئيس أو المستشار بأدب على مجيئه، ثم تعود إلى مجموعات عملها وهي تحمل معها قصصاً عن الرئيس أو المستشار وكيف يريد «إكراهنا على التخطيط الإستراتيجي».

وهذا يبين لماذا من المهم جعل لجنة التخطيط الإستراتيجي المركزية ممثلة قدر الإمكان، بما في ذلك الأشخاص القادرون على التفاعل على مستوى عال في كلا الاتجاهين ـ مع لجنة التخطيط الإستراتيجي ومع المجموعات التي تمثلها هذه اللجنة، ويحتاج أعضاء هذه اللجنة إلى التشجيع من أجل توفير هذا التفاعل، وإيجاد قنوات اتصال مهمة مع المجموعات التي تمثلها، وربما أن تتحمل مسؤولية قيامها بهذا العمل. وبشكل مثالي، يجب ألا تكون المكانة حاجزاً أمام عملية التخطيط، ولكنها في الواقع كذلك. وتحتاج لجنة التخطيط الإستراتيجي إلى إدراك هذا، وإيجاد طرق للتفاعل مع أفراد الجامعة، تكون مريحة لتلك المجموعات وتوفر الفرصة لرواية ما يجري في التخطيط والتنفيذ في أثناء جمع المعلومات من الجهات ذات العلاقة حول تقدم العملية.

المراجعات الدورية الرسمية

يبدو أن المناقشات حول تقدم التخطيط تميل إلى أن تكون مراجعات غير رسمية مستمرة. وهي تخدم غايات مهمة موضحة في فصل سابق، ولكن يجب على المخططين ألا يعتبروها نهائية أو بديلة للمراجعات الرسمية، وربما يحتاج المخططون إلى تحديد مواعيد فرص إجراء المراجعة الرسمية مرة أو مرتين على الأكثر في السنة خلال المرحلة الأولى، مرحلة التخطيط، وبعد ما يساوي عمل سنة وقيام تفاعل بين لجنة التخطيط الإستراتيجي ومختلف المجموعات، فإن الاجتماع التجمعي سيحظى باهتمام أكبر ودعم عام. ولسوء الحظ، ففي معظم الجامعات لم يجر اجتماع لكامل منسوبي الجامعة ولو لمرة واحدة؛ ومع ذلك، يمكن وضع جدول زمني مناسب لمثل هذا الاجتماع. وفي نهاية السنة الأكاديمية، أو أثناء بداية دورة الخريف، أو في وقت إستراتيجي آخر، يجب على لجنة التخطيط الإستراتيجي إقامة منتدى مفتوح ومناقشة تقدم التخطيط الإستراتيجي. وبينما لا يزال من غير المرجح أن يجتمع منسوبو الجامعة بأكملها، فإن مستوى المناقشة وتطور العملية، يجب أن يرفعا الاهتمام العام ويوفر شكلا أفضل لاطلاع الجامعة على ما يجري.

ومرة ثانية، إن مفتاح نجاح هذه الاجتماعات خلق شعور بالمشاركة من خلال تطوير نقاش مفتوح ذي معنى وثنائي الاتجاه. وهنا قد يكون التقرير التقليدي ضرورياً، ولكن يجب أن يقدم

بطريقة لا ينظر فيها إلى ما تم القيام به كصفقة متفق عليها. وفيما من الواضح أنه ليس من الضروري إجراء هذا الاجتماع بشكل جلسة تسعى إلى الموافقة، فإن مقدمي التقرير يحتاجون إلى السعي للحصول على مساهمات للتقرير من الحاضرين، وأن يستجيبوا بشكل واقعي، كما يجب أن يخرجوا من الاجتماع وهم يشعرون أن العملية فعلاً شاملة. وبهذه الطريقة، يمكن للجنة التخطيط الإستراتيجي أن تستمر في بناء الدعم العام، فضلاً عن جمع المعلومات التي ستساعد على تقوية الخطة داخل الجامعة.

المراجعة الخارجية

عندما تتضح الجهود الرامية إلى تحقيق أفضل مواءمة للمؤسسة مع بيئاتها، فإن عملية المراجعة الخارجية ستساعد المخططين الإستراتيجيين على بناء دعم وجمع معلومات إضافية من الدوائر الخارجية المهمة، تماماً مثلما ساعدت عمليات الحوار والمراجعة الداخلية على إنجاز الشيء نفسه داخل المؤسسة. ولكن المراجعة الخارجية ونتائجها ستختلف عن الحوارات والمراجعات الداخلية. وذلك لأن طبيعة الحوار الخارجي مرتبطة باهتمامات وتوقعات خارجية.

بالرغم من أن المناقشات مع أشخاص من الخارج قد تكون مساعدة، إلا أنه من غير المحتمل أن يحدث أي نقاش حول التخطيط الإستراتيجي مع مجموعات بعيدة عن الجامعة، والأكثر ترجيحاً أن المعلومات عن حاجات ومطالب البيئة الخارجية ستدخل التخطيط من خلال بحث داخلي، أو من خلال أحداث متقطعة تتطلب من الجامعة التفاعل مع بعض عناصر البيئة الخارجية، وكلا هاتين الطريقتين أحادية الإتجاه، ولا يقدم أي منهما كثيراً من الفهم الأساسي للمؤسسة، ولا للعنصر الخارجي.

إن النقاشات بين صانعي القرار الرئيسين في الجامعة وبين المرتبطين بالدوائر الخارجية المهمة ليست شائعة بين الإداريين التقليديين (Keller,1983). وحيث يبدو وجود استثناءات فإن ذلك يكون محدوداً، وفي مجالات مركزة. فمثلاً، قد يكون لمدرسة أو كلية إدارة أعمال لجنة استشارية اجتماعية، معتادة على مراجعة برامجها، وتقويم سوق التوظيف لخريجيها، وجمع المال من أجل مشروعات معينة. وقد يكون لقسم علم النفس شبكة من الأطباء المحترفين والعيادات تعمل معه على أساس منتظم، لمساعدة ممارسات المهنيين، وتطوير أو تحديث البرامج الأكاديمية، وتقديم الخبرة والتدريب لطلاب القسم. ويمكن للإدارة أن يكون لها حضور

ضاغط في المجلس التشريعي للولاية، يبقيها على اطلاع بما يستجد في المبادرات التشريعية المعينة والمحاولات للتأثير على التشريع الذي سوف يؤثر على المؤسسة. ويمكننا أن نعدد أمثلة أخرى أيضاً، ولكن النقطة هي أن الاتصال المعتاد مع أشخاص من الخارج محدود على العموم، وموجه نحو القضية بشكل ضيق، وقصير المدى، ونادراً ما يكون إستراتيجياً في طبيعته.

من المعتاد أن يتم اعتبار إقامة علاقات مع مجموعات الجماهير من الخارج كي تحصل على دعمها، وتجمع المعلومات التي تساعد على تشكيل عملية التخطيط الإستراتيجي الداخلي، خبرة جديدة للكثير من الجامعات، والأكثر أهمية، أن العلاقة يجب أن تكون مؤسساتية، والتبادل بينهما يجب أن يكون حيوياً ومنفتحاً. ومن المحتمل أيضاً أن تستطيع المؤسسة تطوير العلاقة من طرفها بشكل أسرع وأسهل من الأطراف الخارجية. ولهذا السبب، يجب أن تستهدف المؤسسة أولئك الأفراد والجماعات من خارج الجامعة، الذين تعتقد أنهم صناع القرار المؤثرون ضمن العناصر التي حددتها على أنها مهمة من أجل مستقبلها. وبعد ذلك، يجب أن تبدأ عملية إدخال هؤلاء الأشخاص إلى بيئة الكلية أو الجامعة، وتوعيتهم، وتفويضهم من أجل الدخول في حوار سوف يبعث الحياة في التخطيط.

مبدئياً، قد تكون اجتماعات مجموعات التركيز أو اجتماعات المدينة مفيدة في التعرف على أناس وموضوعات محددة ذات صلة بهذا الحوار. وعندما يحدد المخططون الإستراتيجيون المؤسساتيون هذه المجموعة أو المجموعات، يستطيعون البدء بإقامة علاقة أكثر أهمية. وبعد رسوخ هذه المجموعات يجب أن يجتمعوا مرة أو مرتين في السنة، لمراجعة تقدم المؤسسة في خطتها الإستراتيجية، مع التأكيد الخاص على كيفية تأثير تلك الخطط على منسوبي الجامعة.

إذا كان هناك اهتمام بألا يتم النظر إلى المراجعة الداخلية لعملية التخطيط الإستراتيجي كتقرير أحادي الاتجاه، أو كمقاومة للإسهام فيها، فإن المراجعات الخارجية يجب أن تكون أكثر حرصاً لتجنب ذلك، وسيكون من المفيد جداً وجود شخص يسجل الاقتراحات والمخاوف التي تسمع في هذه الاجتماعات، ثم التأكد من أن أحدهم يتابع بتوقيت مناسب الشخص أو الأشخاص الذين قدموا الاقتراح، أو عبروا عن قلقهم، وبما أن معظم الناس الخارجيين الذين يوافقون على الخدمة في مثل هذه المجموعات، من المحتمل أن يكونوا رجال أعمال، فإنهم سيتوقعون ليس فقط الاستماع لهم، بل والرد عليهم أيضاً بسرعة. وفيما قد يصدق الأمر نفسه على من

ليسوا رجال الأعمال، فضلاً عن الأفراد الموجودين في الجامعة الذين يعبرون عن أفكارهم ومخاوفهم، فإن الحرص على الاهتمام بالعناصر المؤيدة النشطة كافة سيساعد على إضفاء الشرعية على التخطيط في البيئة الخارجية ويفتح فرصاً إضافية للمساعدة مع نضوج عملية التخطيط الإستراتيجي.

وبشكل نموذجي، فإن مكتب الرئيس يجب أن يرتب هذه الاجتماعات. ومرة ثانية، بما أنه من المحتمل أن صناع القرار المؤثرين سيأتون من قمة المنظمات، فإنهم سيتفاعلون بصورة مريحة جداً مع الأعضاء رفيعي المستوى في المؤسسة. وفي حين أن على الأعضاء المختارين في لجنة التخطيط الإستراتيجي أن يشاركوا في هذه الاجتماعات، لكن الاجتماع يجب أن يترأسه الرئيس أو شخص ذو مكانة رفيعة ويحظى بثقة الحضور. ومن المهم أن نتذكر أن الحافز لهؤلاء الأفراد المعنيين للمشاركة ربما يكون حتى أقل مما لدى المشاركين في الجامعة. ومع ذلك، فمن المحتمل أن تكون مساهماتهم قيمة جداً للعملية. وربما يجب ألا يتم التقليل من تقدير المتاعب الإضافية التي يتطلبها تقديم الخدمات لهم، والعناية بهم. والحقيقة الخالصة أنه عندما تتم دعوة أناس من خارج الجامعة ليكونوا جزءاً من عملية صنع القرار، يشعر الكثير منهم أن هذا تكريم لهم ويكونون مسرورين جداً بالمشاركة. إضافة لذلك، فإن الكثير من المجموعات الخارجية تعتقد أنه عندما تكون الجامعة منشغلة بممارسة التخطيط الإستراتيجي، فهذه علامة على أن الجامعة أو الكلية تعمل بجد كي تحسن نفسها، وتصبح عضواً أكثر قوة في المجتمع الأوسع. وهذه تأثيرات جانبية قوية جداً.

الموافقة

إن مجرد البدء بالعملية الإستراتيجية يعني إلى حد ما، وجود موافقة ضمنية على مستوى ما. وكذلك، كما قلنا، فإن لجنة التخطيط الإستراتيجي بحاجة إلى أن يكون لديها سلطة واضحة للموافقة على عناصر محددة في الخطة. بيد أنه من الخطأ الافتراض بأن لجنة التخطيط الإستراتيجي لديها (شيك) مفتوح لتطوير وتنفيذ وتصديق الخطة الإستراتيجية المؤسساتية، حتى ولو مع مساهمة العناصر الداخلية والخارجية. وعند نقطة ما، من أجل توطيد المصداقية والشرعية، من الضروري أن تتم عملية موافقة ومصادقة أوسع تجعل عناصر الخطة رسمية وهي تتطور. ومع ذلك، بما أن الخطة تتطور تدريجياً، ولأن أجزاء الخطة المختلفة تؤثر على

أجزاء مختلفة من المؤسسة، فإن موافقة واحدة شاملة ونهائية ليس لها معنى كبيراً. وبدلاً من ذلك، يجب أن تأتي الموافقة من عناصر مختلفة من أجل أجزاء مختلفة في الخطة.

الدور الإداري

سوف يكون الدور التنفيذي لإدارة المؤسسة الإشراف على المجالات الكبيرة التي تتناولها الخطة، وتقويم التقدم من وجهة النظر الإدارية. وبما أن الإداريين (الرؤساء أو المستشارين ونواب الرئيس، أو المستشار، والموظفين الإداريين للعمليات والعمداء، وغالباً رؤساء الأقسام) يقع عليهم عبء هذا المستوى من المسؤولية، فيجب أن يمنحوا صوتاً مهماً، ولكن ليس حصرياً، في المصادقة على الخطة. ذلك أن دورهم القيادي في التنفيذ يتطلب هذا، وبنفس الوقت فإن مشروعية التخطيط تتطلب تعاون الجماهير المتأثرة. وبما أن معظم الإداريين رفيعي المستوى سيكونون فعالين في تطوير الخطة، فإن القادة والمجموعات الأخرى في الجامعة سيتوقعون أنهم يوافقون على هذه الخطط قبل محاولة تنفيذها، من خلال مجالات مسؤوليتهم الفردية. لذلك، فإن مؤشرات الأداء الرئيسة (KPIs) والأهداف والإستراتيجيات التي صادقت عليها لجنة التخطيط الإستراتيجي. يجب أن تحصل أيضاً على مصادقة الإداريين رفيعي المستوى الذين سيكونون مسؤولين عنها.

دور مجتمع الجامعة

لعل مصادقة مجتمع الجامعة على الخطة الإستراتيجية للمؤسسة قد لا تكون ضرورية ولا مرغوبة، لأن الأجزاء المختلفة للخطة تؤثر على مجالات مختلفة من الجامعة، فليس هناك سبب للأفراد لأن يوافقوا على عناصر من الخطة لا تؤثر عليهم. وبالأحرى، يجب أن يطلب من مجموعات الجامعة المتأثرة بعناصر معينة من الخطة أن يشاركوا في المصادقة على نتائج التخطيط. ونحن نفهم أن هذا قول متقلب، ولكننا نبين أن قبول الخطة وتنفيذها سيكونان أسهل كثيراً إذا قام الأشخاص الذين سيتأثرون بها بالمصادقة عليها بطريقة ما. شريطة أن تكون هذه المجموعات قد شاركت في الحوارات والمراجعات التي وصفت في وقت أبكر في هذا الفصل، وهذا النشاط المعين يجب ألا يكون جارحاً كثيراً. كذلك إذا كانت بنوداً منفردة ـ لا جزءاً كاملاً من عناصر التخطيط قد أثرت على مجموعة معينة ـ تحتاج للموافقة، فسوف يزداد احتمال الموافقة أو النقاش الحيوي، الذي يقود إلى التنقيح، ثم الموافقة بعد ذلك.

حينما كانت UNC، مثلاً، تقوم بتطوير تخطيط برنامج أكاديمي، طلبنا من العديد من اللجان الأكاديمية الدائمة في جميع أنحاء الجامعة أن تدرس سياسات معينة ومؤشرات الأداء الرئيسة

KPIs كانت قد طورتها اللجان الفرعية للتخطيط الأكاديمي، وأثرت في مجالات اهتمامهم الخاصة، مثل التعليم في مرحلة الدراسة الجامعية. وقد درست هذه اللجان الدائمة ما أرسلته لها اللجنة الفرعية، ووافقت أو نقحت مؤشرات الأداء الرئيسة والسياسات، ثم صادقت عليها. وبعدئذ تابعت هذه العناصر التي نالت الموافقة الطريق إلى لجنة التخطيط الإستراتيجي ـ وفي حالة السياسة، إلى مجلس الأمناء ـ للمصادقة عليها. وهكذا كانت اللجنة الأكاديمية الدائمة مناسبة جداً كي تتقدم إلى الأمام في تنفيذ مؤشرات الأداء الرئيسة أو السياسة التي صادقت عليها، التي من أجلها تلقت أيضاً المصادقة المؤسساتية. وفي أمثلة كهذه، يجب ألا يكون هناك شك بأن المجموعات المناسبة كانت مشاركة في عملية المصادقة، أو بشأن مشروعية المصادقات التي أعطيت. ومع ذلك، فقد تحركت لجنة التخطيط الأكاديمي ببطء شديد، وكان يجب أن يكلفها الرئيس عبر كبير الأكاديميين كطرف رئيس فيها، بوضع الأولويات الأكاديمية بحلول مارس 1996. وقام مجلس الأمناء بتعزيز التكليف بفرض خطة. وما نتج كان مجموعة أولية، ولكن محدودة جداً، من الأولويات الأكاديمية التي طلبتها لجنة التخطيط الإستراتيجي المشكلة حديثاً من مجلس الأمناء، بمساعدة مخطط الجامعة، كي تربط بميزانية عام 1996 – 1997.

دور المجلس الحاكم / مجلس الإدارة

كما بينا باكراً في هذا الكتاب، فإننا في UNC لم نسأل مجلس الأمناء المصادقة على الخطة الإستراتيجية. وبما أن الخطة الإستراتيجية هي وثيقة متكررة (تتطور وتتغير وهي تتكشف للعيان)، وبما أن عملية التخطيط تؤدي إلى التحديث المستمر للخطة، فإننا لم نشأ أن نكون في وضع نضطر فيه دائماً إلى الذهاب إلى المجلس، حتى ولو قمنا بتغييرات طفيفة في الخطة، بل بالأحرى صممنا على أن أفضل مشاركة لمجلس الإدارة ستكون في مصادقة السياسات الأولية التي تمنح التفويض المتعلق بشكل واتجاه الخطة الإستراتيجية، ومن خلال لجنة التخطيط الإستراتيجي لدى المجلس، يمكن للمجلس بكامله ربط أولويات الخطة بعملية وضع الميزانية ومراقبة النتيجة.

تعد السياسة المجال المناسب لإشراك الهيئة الحاكمة في المؤسسة. وعلى العموم ليس من المرغوب للمجالس الحاكمة أن تشارك في تفاصيل عمليات الجامعة، بل بالأحرى، يجب عليهم أن يتخذوا موقف الإشراف على الاتجاه الإستراتيجي الإجمالي للمؤسسة، وإعطاء منظورهم إلى الميزانية من خلال تطوير سياسة التخطيط، والميزانية والمصادقة عليهما. وفي عملية التخطيط الإستراتيجي يكون للسياسات تأثير رسم التخطيط وضبط الاتجاه لمختلف المجالات

المهمة للتخطيط (إدارة التسجيل الإستراتيجي SEM، وتخطيط البرنامج الأكاديمي الخ). ومع تطوير اللجان الفرعية أو لجنة التخطيط الإستراتيجي لبيانات السياسة التي تخدم هذه الوظيفة، يطلبون من مجلس الإدارة مراجعة هذه السياسات والمصادقة عليها. وعندما يتم تصديقها تصبح جزءاً من السلطة الحاكمة للمؤسسة (سواء كان ذلك تقنياً/تنظيماً أو غير ذلك) وتفيد كمظلة تتطور وتنفذ تحتها أجزاء محددة من الخطة، عن طريق لجنة التخطيط الإستراتيجية ذات الصلة. وعندما يكون هناك نزاع تبذل الجهود من أجل التفاوض للوصول إلى حل، ولكن في هذا كله، تكون للمجلس السلطة النهائية.

يجب أن تكون السياسة بياناً واضحاً حول اتجاه معين أو غاية معينة. فمثلاً، السياسة التي تعلن «ستسعى المؤسسة إلى الحفاظ على تسجيل طلاب الأقليات عند مستوى أو فوق مستوى طلاب الثانوي في الولاية» إنما هي بيان قوي حول اتجاه مهم للمؤسسة. ومثل هذه السياسة سوف تلقى عندئذ دعم مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسة الإجرائية، والأهداف، والإستراتيجيات التي ستقوم SEM و SPC بتطويرها وتنفيذها. ومع قوة سياسة المجلس فإن التعجيل في KPIs ،الأهداف والإستراتيجيات يصبح جزءاً من العمليات اليومية للقائمين على قبول طلاب الأقليات في الكلية أو الجامعة والمحافظة عليهم.

لطبيعة التكرارية لعملية التخطيط

لقد تحدثنا عن العديد من العمليات الفرعية الداخلة في عملية التخطيط الإستراتيجي لشاملة. ومع أن هذه العمليات يمكن أن تتراوح ما بين كونها بسيطة نسبياً وشديدة التعقيد، لكن لا يوجد مخطط واحد يساعد المخططين المحليين في وضع خطة كاملة. ونتيجة لذلك فإن التخطيط تم بقيام المخططين بتطوير قسم من الخطة، والحصول على الموافقات والتنفيذ، وتحليل النتائج، التنقيح، فيما التجربة تتوضح للعيان تدريجياً. فإذا كانت النتيجة إيجابية، فيمكن للمخططين أن يستنتجوا أن عنصر التخطيط يعمل كما هو متوقع. وإذا كانت النتيجة سلبية، فإن المخططين عندئذ يعرفون أنهم بحاجة إلى إجراء تعديلات في الخطة. وهذا قد يعني تطويراً إضافياً ومصادقات وتنفيذاً جديداً. ويشير ميريديث (1993) إلى أن هذا النوع من العمليات ينجح لأنه يعطي أيضاً فرصة الدخول في تحسين ذاتي بوساطة فحص ما الذي ينجح وما الذي لا ينجح.

التعلم المؤسساتي والتخطيط الإستراتيجي

تحاول أي عملية تخطيط، بما في ذلك التخطيط الإستراتيجي، أن تشكل المستقبل. وفي قيامها بذلك، هناك معنى متضمن «وهو أن المؤسسة تحاول أن تتنبأ بالمستقبل. وهذا طبعاً، مستحيل. فالتخطيط الإستراتيجي في أفضل حالاته، يساعد على تطوير نشاط مستقبلي عبر دراسة متأنية للقوى التي تشكل التغيير، ثم القيام بتحديد الطريقة الأفضل لاستخدام موارد الجامعة، لتطوير توافق بين المؤسسة وبيئاتها المهمة. ولسوء الحظ، مع مضي جهود التخطيط قدماً تتغير عناصر البيئة. ولكي تكون عملية التخطيط الإستراتيجي ناجحة في ضوء هذه الحقائق الجديدة، فإن عناصر العملية يجب أن تتغير أيضاً.

وإن هذا لأمر يربك بعضهم، ففي UNC قوبلنا بالتشكيك أو المعارضة مرات عديدة، عندما اكتشفنا أن الظرف كان مختلفاً عما اعتقدنا أنه سيكون عليه ونتج عنه تغيير. وقد تضمنت التعليقات التي سمعناها: «من الواضح أنكم لا تعرفون ما تقومون به»، «لا تستطيعون تغيير الأهداف بعد أن تضعوها»، و«هذا فقط يبرهن أن التخطيط الإستراتيجي لا ينجح». وتعكس هذه التعليقات وما شابهها الارتباك المستمر الناتج عن نقص فهم ما هو التخطيط الإستراتيجي أو حول أي شيء يدور.

يعد التخطيط الإستراتيجي «عملية متكررة» تتطور وتتغير مع تقدمها. ويدعوها كيلير «مشية متراخية نحو الإستراتيجية» (1983 صفحة 72)، وهذه العملية المتكررة قوة وليست ضعفاً. فهي تساعد على التأكيد بأن الخطة ستستمر في كونها متلائمة قدر الإمكان مع بيئاتها المهمة فيما تلك البيئات تتقلب وتتغير، وفي حين أن تعليم هذا المفهوم للمشتركين أو المراقبين لهذه العملية يستغرق وقتاً، فإن هذا مجال رئيس يكون فيه الاتصال حاسماً، ويمكن للحوار أن يساعد الأفراد والجماعات على فهم المضمار الوعر الذي يميل التخطيط إلى سلوكه. والنجاح في هذا المجال هو فائدة غنية من التعلم المؤسساتي، ويساعد على تطوير عقلية مؤسساتية تقود إلى التفكير بشكل إستراتيجي حول وضع المؤسسة وعلاقتها ببيئاتها المهمة.

الاستعداد لارتكاب الأخطاء، والتصحيح، والمتابعة

ليس من السهل العيش مع الأخطاء، وكلما كانت العملية أكثر اتساعاً وتشمل الجامعة بأكملها كلما قل تقبل الأخطاء. ويبدو أن هناك ميلاً في الكليات والجامعات الأمريكية اليوم، إلى توقع

الكمال، وعدم التسامح تجاه الأخطاء أبداً في أي مجال من النشاط. وهذه الديناميكية تأتي من عالم الأعمال، ومؤكدة باتجاهات مثل إدارة الجودة الإجمالية (TQM). لكن في المجتمع الأكاديمي فإن عدم التسامح هذا سيء الحظ، ويشكل تهديداً حقيقياً لعملية التخطيط الإستراتيجي الناجحة. وحتى في (TQM) فإن الدعوة تهدف إلى التحسين المستمر، وبذل الجهد من أجل الجودة العالية. فالعملية الناشئة، مثل ظهور فهم بأن التخطيط الإستراتيجي عملية تطورية، يجب السماح بها كأساس يمكن بناء عليه إجراء تحسينات مستمرة. وليس هناك أي شخص خبير بالخطة الإستراتيجية الصحيحة التي تصنع فهماً مثالياً لأي جامعة، وهذه المعرفة لا تكتسب إلا مع مرور الزمن، وعبر درجة ما من إجراء التجارب.

يحتاج التخطيط الإستراتيجي إلى أن يسمح له بارتكاب الأخطاء، وذلك لجميع الأسباب المبينة في الفقرات السابقة، وهذا يعني أن جماهير الجامعة بحاجة إلى أن تطور استعداداً يسمح بانطلاق التخطيط الإستراتيجي. وإن تطوير تقبل معين للأخطاء أمر أساسي في بيئة التعلم، مثل الاستعداد للقيام بالتصحيحات. وهناك فائدة حقيقية في السماح للعملية بأن تكون أساليبها المنهجية قائمة على الاطلاع الذاتي والتصحيح الذاتي، وربما الطريقة الأفضل لإعداد الجماهير وصف العملية أمامهم ومناقشة حقيقة أن التغييرات في المسار أو المضمار ستحدث من وقت لآخر، والمناقشات المتعلقة (بكيف ومتى) يتوقع المخططون حدوث التغييرات، تمضي سوية مع إعداد الناس للتغييرات عندما تأتي.

وبعد قول كل شيء آخر، نأتي إلى مسألة الأشخاص الذين لا يريدون أن يفاجأوا أو يخيب أملهم. وربما كثير مما نسمعه اليوم عن المحاسبة ناتج عن مفاجآت وخيبات أمل، جعلت مستويات الثقة متدنية. وربما سيزداد مستوى التسامح مع ارتفاع مستوى الثقة. فإذا قام الذين يعملون في التخطيط الإستراتيجي مقدماً بشرح مجالات التخطيط التي يعتقدون أنها خاضعة للتغيير، ومن ثم مناقشة طرق إبقاء التغيير بعيداً عن تقييد المتأثرين به.

الحاجة إلى التغييرات التدريجية لا الدراماتيكية

يعتبر توقيت التغييرات التي تنشأ عن التخطيط أمراً مهماً، وكذلك مسائل تطوير عملية التخطيط المتكررة، وإقامة مستوى تسامح مقبول من أجل تطوير العملية، ورغم كل التثقيف والحوار الذي قد يجري، فإن معظم الأشخاص سيكونون على الأقل متشائمين قليلاً بالنسبة

لما يؤمل من عملية التخطيط الإستراتيجي، ومتخوفين بشكل واضح من التغييرات التي قد تأتي بها، فلا أحد يريد للكلية أو الجامعة التي أصبح فيها مرتاحاً ويحيا حياة هادئة نسبياً أن تمر بتغيرات تبدل للأبد العمل الذي يقوم به، والبيئة التي يعمل فيها.

كذلك فإن هذا التغير الدراماتيكي ليس ضرورياً في عملية التخطيط الإستراتيجي، وباستثناء الجامعات التي تواجه كارثة وشيكة، إذا لم تقم بالتغيير بسرعة وبشكل دراماتيكي، فإن معظم الجامعات يجب أن تتطلع إلى التغيير البطيء، كنتيجة لعملية التخطيط الإستراتيجي. ويتحقق هذا التغيير بوساطة الطبيعة التراكمية التدريجية للعملية، وحقيقة أن معظم التغييرات سوف تؤثر على المدى الطويل، والأهداف المطلوبة من التخطيط سوف تطلق التغييرات على مدى عدة سنوات، مع تغييرات طفيفة في المكان لتحقيق الأهداف قصيرة الأمد.

إن المبدأ الموجه هو التخطيط والتنفيذ على المدى الطويل، وهناك بعض الأفراد في الجامعة ممن لا يحبون هذا، ويفضلون التغيير الفوري الدراماتيكي لتدبير بعض المشكلات الضخمة التي يرونها. ومرة ثانية، إذا لم يكن هناك أمر عاجل ينبغي أن يستجيب له التخطيط الإستراتيجي، فيجب ألا يكون هناك أي تغيير دراماتيكي في أي مجال من عملية التخطيط، وهكذا، فعلى أساس سنوي قد لا يظهر أن التغيير الدراماتيكي يحدث، بينما على مدى سنوات يكون التغيير ظاهراً أكثر بكثير، لكن الأهم هو أن يكون التغيير مدروساً وموجهاً.

وحتى عندما يتطلب الأمر تخفيضات منتظمة، فإن الطريق يكون تدريجياً بشكل أساسي. وفي أوريغون، حيث حصة التعليم العالي من ميزانية الولاية انخفضت من 30% إلى 25% خلال أربع سنوات ليستمر الانخفاض نحو 20%، وجرت تعديلات كانت جدية إلا أنها ليست معيقة (Lively, 1995). وعندما قدم اقتراح بإجراء تغيير كبير لجعل نظام التعليم العالي شركة عامة، عارض ذلك المجلس التشريعي وحاكم الولاية، فقد عدّوه إجراء قاسياً جداً. وحتى عندما جرى تعديل الاقتراح وظهر بشكل قرار الكفاية الإدارية للتعليم العالي للقرن الواحد والعشرين، فقد تعثر. وبعد جدل موسع وتشذيب لمشروع القرار صدر القرار سامحاً لوضع الشركة العامة وما يوفره من استقلال ذاتي عن تقييدات الولاية وذلك لجامعة أوريغون لعلوم الصحة فقط، بينما خفضت مؤسسات أوريغون وبقي جوهر النظام وأدى أحد التخفيضات الأكثر دراماتيكية في تاريخ التعليم العالي إلى القليل من التغيير المتهور.

بعد المرحلة الأولى، تتولى المرحلة الثانية أو مرحلة التطبيق الكامل توجيه عملية التطبيق وإجراء التغييرات المناسبة، حسب ما يكون ضرورياً، ولكن التغيير الحقيقي يحدث عندما تبدأ العادات الإجرائية للعناصر الداخلية للمؤسسة بالتغير، من القيام بالعمل كالمعتاد إلى التفكير بشكل إستراتيجي بكيفية تأدية عمل المؤسسة.

التفكير إستراتيجياً وليس خطياً

نعتقد أن المرحلة الثانية من التخطيط تتصف بأفضل شكل بوجود التفكير الإستراتيجي. ولتمييز التفكير الإستراتيجي من المهم تعريف ما نعتقد أنه يحل محله. ففي التفكير الإجرائي المعتاد يدرس المرء وضع العمل، ويفكر بما يلزم لمعالجة ذلك الموضوع المعين على أفضل وجه. وهذا هو التفكير الخطي، وهو أيضاً تفكير قصير المدى. وفي التفكير الإستراتيجي يدرس المرء وضع العمل، ويفكر بكيفية معالجة ذلك الموضوع المعين بشكل مناسب ضمن سياق إستراتيجي أوسع.

قد يسعى رئيس قسم يستخدم التفكير الخطي، مثلاً، إلى ملء شاغر مفاجئ بوساطة قيامه ببحث وطني بمقتضيات الحد الأدنى واستخدام الشخص الأكثر تأهيلاً من ضمن المجموعة الناتجة، والمستعد لقبول الحد الأدنى من الأجر الذي حدده العميد. هنا، نرى أن الشخص نظر إلى المشكلة الفورية، وحلها بطريقة تقليدية على المدى القصير. وعلى النقيض من ذلك، فباستخدام التفكير الإستراتيجي، قد يسعى رئيس القسم إلى ملء الشاغر المفاجئ أولاً عبر دراسة الحاجات الإستراتيجية للكلية والقسم. وقد يجد أن الأولوية للكلية إدخال مزيد من الأقليات في هيئة التدريس، للمساعدة على مواجهة الخلل الرئيس في مزيج هيئة التدريس في الكلية. وقد بدأ الآن شكل مختلف من البحث، ويجري مسح لأوائل المرشحين على أساس مؤهلاتهم وملاءمتهم لهذه الحاجة الإستراتيجية طويلة المدى للقسم. وعند إيجاد مرشح عالي التأهيل، يقوم رئيس القسم عندئذ بالتفاوض على الراتب من المال الأساسي المخصص، وكذلك من أموال المخصصات الإضافية، التي أوجدها العميد لمساعدة الكلية وأقسامها على استقطاب شخص من الأقلية عالي الجودة. وعند توظيف هذا الشخص في النهاية، فإن رئيس القسم لا يكون قد اجتذب عضو كلية عالي التأهيل فحسب، بل ساعد الكلية على تحقيق توجهها الإستراتيجي أيضاً. فالكل يربح وليس هناك إرباك عام في الكلية أو القسم، غير ذلك الذي يحدث عندما يترك عضو هيئة تدريس عمله ويتم توظيف آخر.

يساعد التفكير الإستراتيجي على ضمان صنع قرار إستراتيجي كما هو مبين في المثال الذي قدمناه للتو. وإن التفكير الإستراتيجي مع صنع القرار الإستراتيجي (أو ما يمكن أن نسميه الإدارة الإستراتيجية) يبدآن بإعادة تشكيل الطبيعة العملية الشاملة في الجامعة، ويصبحا ناقلين للعدوى مع مرور الزمن. ومع بدء الجامعة ككل بإظهار نتائج وفوائد المرحلة الثانية، يصبح واضحاً أن عملية التخطيط الإستراتيجي قد حققت النجاح.

الفصل 11

المجالات الأساسية 1:
إدارة التسجيل وتخطيط البرنامج

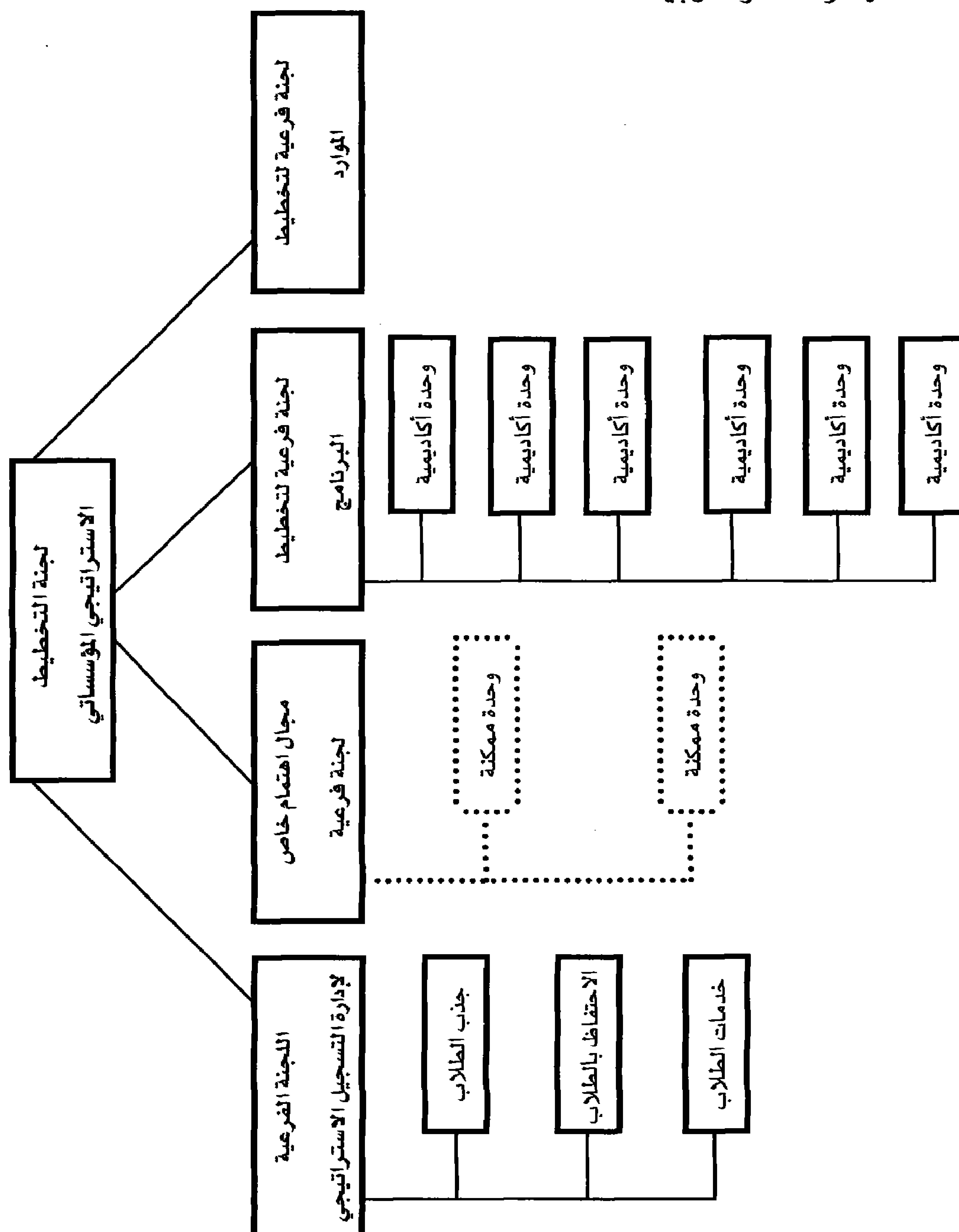
عندما تنتقل المؤسسة إلى مرحلة تحتاج فيها للتعامل مع جوهر عملية التخطيط الإستراتيجي، يتعين عليها تحديد تلك المجالات الرئيسة التي ستنصرف إليها، وما إذا كان هذا العمل يمكن القيام به مركزياً أم أنه سيتطلب لجاناً فرعية، بهدف التخطيط بشكل فعال، وفي المؤسسات الصغيرة قد لا يمكن الإشارة إلى أي عمل للجنة فرعية لكن من المرجح قيام الحاجة للجان الفرعية في المؤسسات الكبيرة أو المعقدة، وذلك لتوفير القيادة في المجالات الرئيسة التي تهتم بها لجنة التخطيط الإستراتيجي (SPC).

هنالك عدة مجالات يجب على التخطيط أخذها بالحسبان، دون أي اعتبار لحجم أو تعقيد المؤسسة. ويتناول هذا الفصل مجالين مركزيين: إدارة التسجيل الإستراتيجي (SEM) Strategic Enrollment Management، وتخطيط البرنامج الأكاديمي Academic (APP) Program Planning، كما يؤكد الشكل 1-11 على هذين المجالين من عملية التخطيط الإستراتيجي ككل.

إدارة التسجيل الإستراتيجي

من بين كافة الاحتمالات، لعل المجال المهم للتسجيل الشامل بالجامعة، هو أول مجالات الاهتمام. بل ربما يشكل أول لجنة فرعية قد يحتاج المخططون للمشاركة بها. وببساطة، إذا لم يكن لدى المؤسسة تعامل مناسب مع التسجيل بها من حيث كل من الأرقام وتلبية توقعات الطلبة، فإنها تسعى للمشكلات. وكما اقترح سي. إيه. غرين (1990)، فمن المهم بالنسبة للمؤسسة أن تحدد جمهور الطلبة الذين ترغب باستهدافهم، ويوجهها في ذلك البحث المتواصل والحاجات التنظيمية، والتنسيق مع الأنشطة المؤسساتية الأخرى. وتعد إدارة التسجيل الإستراتيجي طريقة منهجية للتخطيط الإستراتيجي حيث تحاول القيام بذلك عبر تطوير ضبط أعداد الطلاب الذين يسجلون ويبقون في البرامج المختلفة للجامعة أو الكلية، وإدارة عدة خصائص مختلفة

تحتاج أي هيئة طلابية للتفكير فيها ملياً، بهدف تلبية المعايير المناسبة للمنظمة التي تضعها المنظمة ذاتها أو عناصر خارجية.



الشكل 1-11 التخطيط من قبل اللجنتين الفرعيتين، إدارة التسجيل الإستراتيجي SEM، وتخطيط البرنامج الأكاديمي APP

من المهم حسن إدارة طبيعة أعداد الطلبة في الجامعة، إضافة للتعامل مع العدد القادم على الطريق، وذلك بهدف التقدير الأفضل للتناسب بين حاجات الطلبة والبرامج الأكاديمية. ويشير كل من بانك، وبيدل، وسلافينجز (1992) إلى أن ما يثير الدهشة ذلك المقدار الضئيل من الاهتمام بتوقعات الطلبة عند دخولهم إلى الكلية، أو كيفية استجابة المؤسسة لها. إضافة إلى ذلك يخبرنا ليفين ورفاقه (1989) أن لدى العديد من الكليات والجامعات معرفة قليلة بأنواع ومزيج الأعداد التي تبدأ في أن تصبح جزءاً من بيئة الجامعة. وبينما تبدأ المؤسسات بالابتعاد عن مناهج البحث التي يوجهها المزود والسير نحو التعليم الموجه من المستهلك، فمن المهم أن تطور هذه المؤسسات طرق الضبط التي ستسمح لها بالفهم الأفضل لحاجات ورغبات طلبتها (في الحاضر والمستقبل) إضافة إلى حاجات ورغبات الموظفين، ومعاهد الدراسات العليا، وباقي المستخدمين النهائيين لمنتجات المؤسسة. ولسوف تؤدي نتائج هذا الفهم ليس إلى جمع المعلومات حول الهيئة الطلابية الناشئة وحسب، بل ستقدم معلومات قيمة أيضاً للأقسام الأكاديمية التي تعلم هؤلاء الطلبة، ويشكل هذا الأمر مع تأثير الإيرادات من أعداد الطلبة الأسباب الرئيسة التي يحتاجها هذا الجانب من الحياة في الجامعة ليكون مجالاً أساسياً في عملية التخطيط.

بناء النموذج التخطيطي لإدارة التسجيل الإستراتيجي

لمزيج الهيئة الطلابية الأثر الأكبر على عائدات المؤسسة. ففي المؤسسات العامة على وجه الخصوص، يمكن لنسب طلبة الدراسة الجامعية والدراسات العليا والطلبة من داخل الولاية ومن خارجها أن تحرف العائدات بشكل واضح، بطريقة أو بأخرى. ووضع نموذج لهذه العملية إحدى المساهمات المهمة التي يمكن أن تقوم بها إدارة التسجيل الإستراتيجي SEM لتساعد المؤسسة في تطوير عملية تدفق الإيرادات، التي ستسمح للمؤسسة بضبط مزيج التسجيل المحدد الذي سيزيد عائدات التسجيل إلى أقصى حد. وإن مضامين هذه المعلومات للتخطيط طويل الأمد في المؤسسة ولعملية الموازنة السنوية واضحة جلية.

عناصر النموذج

يتحكم بعناصر النموذج نوع المؤسسة والبرامج التي تقدمها. ويقدم العرض 1-11 العناصر العامة التي قد توجد في جامعة ما، أو في غيرها، ويمكن تقسيم هذه العناصر فعلياً بعدة طرق مختلفة.

العرض 11-1 العناصر العامة لنموذج إدارة التسجيل الإستراتيجي

العائد/ أنواع الطلبة

الطلبة غير الخريجين

الطلبة الخريجون

الطلبة من داخل الولاية

الطلبة من خارج الولاية *

الطلبة الدوليون *

الطلبة الأقليات

الطلبة غير التقليديين

الطلبة من خارج الجامعة

الطلبة الدراسة المستقلة

الطلبة الفئة الخاصة

أوقات/ طرق التحصيل

الفصل الدراسي الخريفي **

الفصل الدراسي الربيعي **

الفصل الصيفي

الدفع عند تقديم الخدمات

(* قد لا تحتاج المؤسسات الخاصة لتقسيم هذه الفئة الخاصة)

(** أو الفصول الربعية للخريف والشتاء والربيع)

إذ يمكن، على سبيل المثال، إجراء تقسيم فرعي للطلبة من داخل الولاية ومن خارجها إلى فئتي الدراسة الجامعية والدراسات العليا. ويمكن أن يمثل الطلبة من الأقليات وغير الأقليات معياراً مهماً آخر يزيد التحليل من أربع فئات إلى ثمان.

مصفوفة الاتكال المتبادل للعناصر. يظهر الجدول 1-11 الشكل الذي قد تبدو عليه مصفوفة نموذج إيرادات إدارة التسجيل الإستراتيجي، وعندما تحدد لجنة إدارة التسجيل الإستراتيجي الفرعية كافة أنواع فئات الطلاب ذات الصلة، وتحدد هذه الفئات بتصنيف العائد أو فئات الاهتمام الخاص، فإنها ترتب هذه الفئات لتشكل بعداً واحداً للمصفوفة، وحسبما يظهر في الجدول 1-11 تشكل أوقات وطرق الدفع البعد الثاني للمصفوفة، ومن ثم يكتمل نموذج

المصفوفة بإضافة مبالغ الإيرادات الفعلية التي تولدها كل فئة في خلايا المصفوفة، مقابل الإطار الزمني أو المصدر. قد لا تمتلئ بعض الخلايا في المصفوفة بسبب عدم وجود مجموعة معينة من الطلبة أو عدم حصول مثل هذه الصفقة. على سبيل المثال، قد لا يوجد طلبة من خارج الولاية يدرسون مقررات من خارج الجامعة. وعندما يتم إنجاز المصفوفة، يمكن جمع إجمالي الخلايا لتحديد العائدات المتولدة عن التسجيل، وتصبح هذه المعلومات هي التي يمكن لعملية التخطيط الإستراتيجي استخدامها لتعديل العائدات ومضاعفتها.

إن المثال في الجدول 1-11 خيالي، ومن ثم لا يمثل أعداد الطلبة ومبالغ الأموال في مؤسسة معينة. ويمكن للمخططين الحصول على أرقام دقيقة عن مؤسساتهم، ثم إدخالها إلى الجدول لتحديد المبالغ الإجمالية لتلك المؤسسة. ولممارسة الضبط يمكن لمخططي إدارة التسجيل الإستراتيجي أن يدرسوا الخلايا المتنوعة في المصفوفة ويحددوا ما إذا كانت المبالغ فيها مضاعفة بموجب القيود التي تواجهها المؤسسة، فعلى سبيل المثال، يوجد قانون في كولورادو يحدد القيد المكافئ للدوام الكامل FTE للطلبة من خارج الولاية بـ 33.3%. فإذا ارتكز المثال في الجدول على مدرسة في كولورادو، فإن الطلبة من خارج الولاية قد يمثلون 16% تقريباً من إجمالي عدد الطلبة. وقد يكون أحد الخيارات المتاحة للمؤسسة من أجل تحسين إيرادات الرسوم الدراسية، زيادة النسبة المئوية للطلبة من خارج الولاية كنسبة مئوية من النسبة الإجمالية، وذلك على فرض أن العدد الإجمالي للطلبة لن يتراجع. ويشير الفحص الإضافي للمثال إلى أن النسبة المئوية للطلبة من الأقليات تبدو أقل، فتصل إلى 15%. وهذا يشير إلى مجال آخر يجب على المؤسسة التركيز عليه بهدف رفع تسجيل الأقليات إلى مستوى مقبول أكثر، يمكن أن يكون بنفس النسبة المئوية للأقليات الموجودة في معدل التخرج من المدارس الثانوية في عموم الولاية.

الجدول 1-11 مثال نموذج مصفوفة عائدات إدارة التسجيل الإستراتيجي

أنواع الطلبة / العائدات			أوقات أو طرق الدفع: فصل الخريف	فصل الربيع	فصل الصيف	الدفع عند التقديم	المجموع
غير أقلية	داخل الولاية	طلبة غير خريجين	10.000@1.200 12.000.000	9.500@1.200 11.400.000	1.000@1.200 1.200.000		24.600.000
		طلبة خريجون	3.000@1.350 4.050.000	2.800@1.350 3.780.000	1.000@1.350 1.350.000		9.180.000
	خارج الولاية	طلبة الدراسات الجامعية	2.000@4.200 8.400.000	1.700@4.200 7.140.000	500@4.200 2.100.000		17.640.000
		طلبة الدراسات العليا	1.000@4.400 4.400.000	900@4.400 3.960.000	200@4.400 880.000		9.240.000
أقلية	داخل الولاية	طلبة الدراسات الجامعية	2.000@1.200 2.400.000	1.800@1.200 2.160.000	800@1.200 960.000		5.520.000
		طلبة الدراسات العليا	700@1.350 945.000	600@1.350 810.000	100@1.350 135.000		1.890.000
	خارج الولاية	طلبة الدراسة الجامعية	200@4.200 840.000	170@4.200 714.000	50@200 210.000		1.764.000
		طلبة الدراسة العليا	150@4.400 660.000	135@4.400 594.000	100@4.400 440.000		1.694.000
طلبة لدراسة الجامعية			500@4.200 2.100.000	450@4.200 1.890.000	90@4.200 378.000		4.368.000
طلبة الدراسة العليا الدوليين			75@4.400 330.000	72@4.400 317.800	35@4.400 154.000		800.800
طلبة خارج الجامعة			900@1.400 1.260.000	800@1.400 1.120.000	700@1.400 980.000		3.360.000
طلبة دراسة مستقلة						500@450 225.000	225.000
طلبة فئة خاصة						150@450 67.500	67.500
المجموع			20.525	18.927	4.575	650	83.349.000$

الجدير بالملاحظة أن المصفوفة يمكن أن تكون معقدة أو بسيطة كما يشاء المخططون، فعلى سبيل المثال، إذا اعتقدت مؤسسة أن عدد الطلبة غير التقليديين سيزيد، فإنها ستحتاج إلى نظرة أكثر تخصيصاً للفئات الثمانية الأولى، وذلك بإضافة «الطلبة التقليديين» و«الطلبة غير التقليديين» كتسميات فئات إضافية. ينتج عن هذا إيجاد ست عشرة فئة مختلفة. وقد لا يكون من المفيد، في حالة المؤسسات الخاصة، أن ننظر إلى الفئات من داخل الولاية، مقابل الفئات من خارج الولاية، وهذا قد ينقص الفئات الثمانية الظاهرة في المثال إلى أربع فقط.

بينما يظهر هذا المثال كيف يمكن للمخططين استخدام النموذج لتحسين العائدات فإنه يعرض أيضاً كيفية استخدام النموذج لتحقيق الأغراض الأخرى للمؤسسة. وهذه النماذج مفيدة للغاية لكل من المخططين والمديرين في المؤسسة في العرض البياني لعدة مجالات ومراتب محددة للأداء، وهذا الأمر يسمح لعملية التخطيط الإستراتيجي بتحديد المجالات الإستراتيجية للتخطيط والضبط بدقة.

يتم تطوير الإستراتيجيات، التي ستعتبر مجال تخطيط إدارة التسجيل الإستراتيجي في فئتين مختلفتين عموماً: حشد الجهود لجذب الزمر المرغوبة من الطلبة، وفعاليات الاحتفاظ لإبقاء الطلبة المسجلين حالياً (أو الطلبة المسجلين سابقاً المستهدفين لإعادة التسجيل) في المؤسسة.

التخطيط الإستراتيجي وإدارة استقطاب الطلبة:

توجد نشاطات استقطاب الطلبة في كل جامعة، ولا تهتم المؤسسات بجذب الطلبة وحسب، لأن معدل دوران أي مجموعة محددة من الطلبة سنوات أربع أو ست، بل تهتم كذلك بجودة الطلبة الذين تأمل بقبولهم. لكن مع أن كل جامعة أو كلية تنشغل باجتذاب الطلبة، بيد أنها لا تفعل ذلك بشكل إستراتيجي. ولهذا السبب وباستخدام نموذج كالموصوف سابقاً، يمكن للمخططين البدء بتحديد المجالات الخاصة التي يجب أن يتركز فيها استقطاب الطلبة. وباستعمال هذا النموذج إلى جانب العناصر الإستراتيجية التي تأتي من مجالات التخطيط الأخرى، كالتسجيل، يمكن معالجة الموارد المتاحة لجهود الاستقطاب في المؤسسة بشكل مختلف، وذلك بهدف البدء بعملية تغيير مزيج العدد الطلابي الداخل إلى الكلية أو الجامعة. وعلى سبيل المثال، في حال انخفاض الإيرادات المخصصة للجامعة التي تقدمها الولاية، فإن ذلك يمكن أن يتضمن الحاجة إلى مصادر بديلة لها، وعلى أساس نصيب كل طالب يدفع الطلبة غير المقيمين أقساطاً دراسية

أعلى، ومن ثم فإن زيادة الطلبة غير المقيمين قد تحسن الإيرادات من أجل تعويض العجز. وبهذا التفكير الإستراتيجي المناسب، يمكن تخصيص الموارد لاجتذاب الطلبة غير المقيمين، وتصميم الأبحاث العلمية لجذبهم. ولن تكون النتائج الدراماتيكية واضحة مباشرة، لكن في السنة الثانية أو الثالثة لإدارة التسجيل تصبح الفروق الناتجة عن الإستراتيجية واضحة.

التخطيط الإستراتيجي وإدارة الاحتفاظ بالطلبة:

عندما تكون المؤسسة قد استهلكت الموارد في جذب مزيج معين من الطلبة، فإن ذلك يليه سعي المؤسسة للاحتفاظ بهذا المزيج. لكن الأمر المثير للدهشة أن العديد من الكليات والجامعات لا تضع الموارد بشكل فاعل في البرامج أو النشاطات التي تقوم بذلك. وبينما توجد مؤسسات تقوم بالاحتفاظ بشكل ممتاز، فإن المؤسسات الأخرى تقوم بعمل قليل أو لا تقوم بأي شيء، وهذا النقص في نشاط الاحتفاظ لا يفهم إلا قليلاً. ويتسم الاجتذاب بأنه باهظ الثمن، فعلى سبيل المثال، تظهر الحاجة إلى مزيد من أموال المنح الدراسية لجذب أعداد معينة مستهدفة. وعندما يبدأ الطالب ببرنامج في التعليم العالي، فإنه وعائلته والآخرين يقومون بسلسلة إضافية من الاستثمارات في الأموال والوقت، توحي بأن الطالب سيكون ناجحاً. لكن إذا وجد الطالب أن البيئة المؤسساتية قاسية، وغير مساعدة، وغير متسامحة فسوف يضيع هذا الاستثمار فيما ينظر الطالب إلى مكان آخر.

تقليدياً، هنالك شعور بأن على الطالب، كشخص راشد أن يكون قادراً على التكيف مع البيئة المؤسساتية، دون اكتراث بتكاليفها وتوقعاتها وطرقها التعليمية. وبصرف النظر، إلى حد ما، عن الجهود المبذولة لتسجيل طالب ما، فحين يتم تسجيل هذا الطالب فالمسألة تتعلق ببقاء الأنسب. ومن الواضح أن هذه النظرة غير عادلة وغير واقعية من عدة جوانب أخلاقية وأدبية وعملية.

إضافة إلى ذلك، ثمة افتقار عام لأسس الدعم المناسبة التي يمكنها تقديم مساعدة حقيقية للطلبة في القيام بالتكيف مع الثقافات المختلفة جذرياً، والتوقعات التي غالباً ما تميز التجربة الأكاديمية. وفي حين أن بعض مجموعات المساعدة توجد خصيصاً لخدمة العناصر القوية أو ذات الصوت المرتفع، فإن مجموعات العناصر الطلابية الأخرى لا تتلقى أي خدمة على الإطلاق. وبالعودة ثانية إلى مثال الأقليات الموصوف آنفاً، والإقرار بأن المؤسسة لا تمثل بشكل كاف مجموعات أقليات معينة، فإننا لن نحصل إلا على القليل عند إنفاق الموارد القليلة، لجذب

هؤلاء الأفراد، مما يجعلهم يغادرون بعد الوصول فوراً، لأن الثقافة المؤسساتية كانت بالنسبة لهم غير مألوفة، وغير مرحبة بهم.

تركز إستراتيجيات الاحتفاظ على مشكلات كهذه، وتطور فعاليات مستهدفة تستبق المشكلات التي يواجهها الطلبة الذين يريدون النجاح، لكنهم يجدون أن نظام الكلية أو الجامعة التقليدي يصعب التأقلم معه. وفي الحقيقة، أن إدارة التسجيل الإستراتيجي تساعد الوحدات والبرامج المستهدفة في المؤسسة في تأقلم الهيئة الطلابية بشكل أفضل، وذلك بتطوير فهم أشمل لحاجات الطلبة، بالإضافة إلى تطوير وتقديم خيارات حيوية لمساعدتهم في التغلب على المصاعب التي يواجهونها والتحرك نحو إتمام برنامج الدرجة العلمية. ويحتاج مخططو إدارة التسجيل الإستراتيجي عند تجهيز هذه الإستراتيجيات، للتركيز على عدة مجالات، من ضمنها المعونة المالية، والمساعدة الأكاديمية والإرشاد الأكاديمي، وإسكان الطلبة، والدعم الثقافي، والمواصلات، وحتى رعاية الأطفال، والمساعدة الإرشادية.

مؤشرات الأداء الرئيسة لإدارة التسجيل الإستراتيجي، وأهدافها، وإستراتيجيتها، وسياساتها

عندما تجمع لجنة التسجيل الإستراتيجي الفرعية بياناتها، وتؤسس مع لجنة التخطيط الإستراتيجي الاتجاه العام لعملية التخطيط الإستراتيجي، فإنها تطور مؤشرات الأداء الرئيسة الخاصة بها، وأهدافها وإستراتيجياتها وسياساتها، ويجب أن تكون عملية إمعان النظر في المجالين الرئيسين لاهتمام لجنة التسجيل الإستراتيجي (الاجتذاب والاحتفاظ) وتطوير مؤشرات الأداء الرئيسة والسياسات المناسبة، أمراً بسيطاً إلى حد ما، بوجود هذه البيانات في مكانها المناسب. على سبيل المثال، لنفترض، باستخدام الجدول 1-11، أن عدد الطلبة من الأقليات المسجلين حالياً في الجامعة أقل بكثير من معدلات تخرجهم من المدارس الثانوية في الولاية، وأن تسجيل الأقليات في مؤسسات أخرى مشابهة في الولاية أعلى أيضاً منه في المؤسسة المركزية. وبتجهيز صيغة معقولة تلائم المعايير التي تعتقد اللجنة بأنها حاسمة إستراتيجياً، تحدد اللجنة أن تسجيل الأقليات من داخل الولاية سيكون واحداً من مؤشرات الأداء الرئيسة للجنة التسجيل الإستراتيجي. وقد تحدد اللجنة في هذه النقطة المقياس الحالي (المقاييس الحالية متوافرة في الجدول، وتشير في هذه الحالة بأن 13.2% من التسجيل الحالي يتمثل بالطلبة من الأقليات من داخل الولاية)، ثم تحدد أهدافاً لخمس أو عشر سنوات. وقد تقوم اللجنة، بالاستناد إلى البيانات التي جمعتها، بوضع

أهداف لتحقيق 16% في خمس سنوات و 20% في عشر سنوات، كأعداد معقولة يمكن أن ترفع تسجيل مجموعات الأقليات إلى مستويات متوافقة مع مؤشرات المستوى القياسية.

يمكن للجنة أيضاً أن تعرض عدة إستراتيجيات، كزيادة المنح الدراسية لطلبة الأقليات من داخل الولاية، أو إضافة استهداف اجتذاب طلبة إضافيين والعمل على تسجيل طلبة الأقليات المميزين والمؤهلين أكاديمياً في الولاية، كفعاليات عملية يمكن للجامعة الإفادة منها للمساعدة في تحقيق أهدافها. إضافة إلى ذلك، قد تقترح اللجنة على مجلس الجامعة سياسة لتهيئة البيئة لهذا المجال المحدد من الأنشطة وتسعى للحصول على موافقته عليها. وقد نقرأ في هذه السياسة: «ستسعى الجامعة للتسجيل والاحتفاظ بطلبة أقليات من ذوي التأهيل الأكاديمي العالي من داخل الولاية بنسبة تساوي، على الأقل، نسب التخرج من المدارس الثانوية داخل الولاية؛ وقد تطور اللجنة مؤشرات الأداء الرئيسة وأهداف وإستراتيجيات وسياسات لتغطية فعاليات لجنة التسجيل الإستراتيجي الإستراتيجية الرئيسة في المؤسسة».

تكامل إدارة التسجيل الإستراتيجي مع التخطيط الأكاديمي

لدى مناقشة مجالات الاهتمام المختلفة وتشكيل الإستراتيجية المناسبة في لجنة التسجيل الإستراتيجي، يجب أن يكون واضحاً أن تشكيل وتطبيق الإستراتيجية الفعالة سيشمل مشاركة الأشخاص في الجامعة بأكملها، ويتجاوز الوظيفة الإدارية لإدارة التسجيل. ومن الجلي أن العديد من القضايا المحيطة بجذب الطلبة والاحتفاظ بهم تنغرز بعمق، في الفعاليات والبرامج الأكاديمية للأقسام والهيئة التدريسية. ولتطوير برنامج لجذب مجموعات الأفراد الذين ليس لدى الجامعة إلا خبرة قليلة بهم، فمن المؤكد أن مخططي لجنة التسجيل الإستراتيجي بحاجة لتأسيس حدود مشتركة مع هؤلاء الأكاديميين الذين سيكونون في الأغلب الأكثر تواصلاً مع هذه المجموعة القادمة، وذلك لضمان وجود فرص أكاديمية لهؤلاء الطلاب تلائم حاجاتهم لخبرة التعليم العالي.

كما يحتاج الأكاديميون للمشاركة في تطوير إستراتيجيات احتفاظ فعالة عندما يصممون أنشطة إرشادية، ويقدمون مساعدة أكاديمية، وخاصة للأفراد والمجموعات الذين لم تقم المؤسسة من قبل بتأسيس أي نمط لتقديم المساعدة المستهدفة. وقد يكون مقدار كبير من التعليم من كل من الإدارة والأكاديميين المشاركين يهدف للمساعدة في ضمان أن العمليات الأكاديمية وأغراض لجنة التسجيل الإستراتيجي متوافقان. وتحتاج وظيفة التخطيط لتطوير تكتيكات لضمان أن تحدث هذه الفرص التعليمية والتخطيطية المشتركة في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة.

تخطيط البرنامج الأكاديمي

يعد تخطيط البرنامج الأكاديمي APP المجال الأساسي الثاني للتخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي. لكنه قد لا ينطلق حتى تبدأ إدارة التسجيل الإستراتيجي SEM بعملها، لأنه يأخذ عادة مزيداً من الوقت لتعيين النهج المحدد الذي يجب أن تستخدمه المؤسسة في مراجعة مزيج برنامجها الأكاديمي، وتحديد الأفراد والجماعات الذين يجب أن يشاركوا في مرحلة التخطيط هذه بصورة خاصة. كما أنه مفيد لأخذ فكرة عن المزيج الطلابي عندما يبدأ المخططون بمغالبة قضايا تقديم برنامج أكاديمي وثيق الصلة، ويحوز على الرضا. مع ذلك، لا يزال هذا أحد المجالات الرئيسة التي يحتاج التخطيط الإستراتيجي لتطويرها.

يقدم التخطيط الإستراتيجي في المجالات الأكاديمية للجامعة أنواعاً مختلفة من الأنشطة والفرص أكثر من تلك التي اقترحناها من أجل إدارة التسجيل الإستراتيجي. فلتخطيط البرنامج الأكاديمي APP مجموعة مختلفة من التوجهات والوقائع العملية للتعامل معها. ومن الاعتبارات الأساسية الواضحة أن الأكاديميين في حرم معظم الجامعات هم صلب هيئة التدريس. لكن وكما اقترح وود (1990)، فإن قيادة الكلية أو الجامعة التي تتصف بالحكمة والتصميم ضرورية للمساعدة في تحديد الحاجة للتغييرات وتيسير العملية. وهكذا يتطلب تخطيط البرنامج الأكاديمي نهجاً متكاملاً، يشمل الكلية التي تقدم البرنامج والمجالات الأكاديمية المسؤولة عن البرنامج المزيج في المؤسسة.

يتألف المزيج الأكاديمي النموذجي في كلية أو جامعة من عدة فروع معرفية، وجدت معظمها قبل الكيان المادي لأي كلية أو جامعة مركزية، أو فروع أخرى تم تطويرها ضمن عالم أكاديمي أوسع وأشمل. كما أن التطوير التقليدي للبرامج الأكاديمية الجديدة أو المختلفة عملية بطيئة، وتغيير هذه البرامج عبء ثقيل. وعلى العموم، تقوم كل جامعة بالتغييرات بحذر في منهجيتها لفرع معرفي محدد، أو كيفية تدريس هذا الفرع، أو المساهمة في جزء من النمو العام للفرع المعرفي. وإن أي رغبة للكلية أو الجامعة في القيام بتغييرات جوهرية أو ترتيب أولويات برنامج مزيج تهدد بشدة معظم البنية الأكاديمية للجامعة.

لقد صمم التخطيط الإستراتيجي الأكاديمي لمواءمة المؤسسة مع بيئاتها الوثيقة الصلة بأكثر الطرق واقعية، وهذا يعني أن تقويم وتحديد مزيج المنهاج الدراسي، والتقليد الأكاديمي للمؤسسة، قد يقودان إلى التغيير. ويدعو كيلير (1994-1995) المخططين لتقرير ما يشكل المحتوى المناسب

من التوجهيات، مع انتقال التعليم العالي إلى تحديات عالم ما بعد الحرب الباردة. وفي مثل هذا العالم، يحذر هامبريك (1994): «إن أي حقل أكاديمي معارض سوف يذبل كزهرة الحائط. وأي حقل أكاديمي يوجد لإرضاء ذاته ومصالحه الخاصة فقط سوف يكون له قريباً موارد قليلة». (ص. 16)

لكن من الناحية الواقعية، فإن أي جامعة مهتمة بأن تكون معتمدة، لا تجازف بالابتعاد عن المعايير السائدة في الفروع المعرفية التي لديها سلطة قليلة لتعديلها. وهذا لا يشير إلى أنه لا يمكن للتخطيط الإستراتيجي أن يحدث في مجالات الفروع المعرفية للكلية أو الجامعة. بل يكتفي بالإشارة إلى أن هذه العملية تعتبر تهديداً محتملاً لبعض المجالات الأكاديمية، وأن المخططين الاستراتجيين بحاجة لأن يكونوا حساسين بشكل خاص إزاء هذه الهموم. ومرة ثانية، فإن النهج التشاركي أساسي لوضع خطة أكاديمية وإستراتيجية ناجحة.

أسئلة رئيسة يطرحها تخطيط البرنامج الأكاديمي

يجب ألا تنظر الكليات والجامعات والمدارس والأقسام، كل على حدة إلى عملية التخطيط الإستراتيجي على أنها خطر نهائي على المحتوى أو الطرق المنهجية لفروعها المعرفية. بل بالأحرى إن التخطيط الإستراتيجي في تخطيط البرنامج الأكاديمي يتضمن مواجهة مجموعة مختلفة من القضايا والأسئلة.

1. كيف ستدعم المؤسسة مزيجها من الفروع المعرفية؟
2. ما هو الطلب على المقررات التي تدرس في الفروع المعرفية التي تدعمها المؤسسة؟
3. هل يوجد نمو أساسي أو انحدار في الطلب على هذه المقررات؟
4. هل لدى المؤسسة هيئة التدريس المناسبة لدعم المقررات التي تقدمها أو ترغب في تقديمها؟
5. هل بإمكان المؤسسة تحديد أن الاهتمام ببعض الفروع المعرفية ينحدر بصورة عالمية؟
6. هل بإمكان المؤسسة تحديد أن الاهتمام بفروع معرفية جديدة معينة يتزايد بشكل عالمي أيضاً؟

7. إلى أي عمق تغرق المؤسسة في الفروع المعرفية المنحدرة، وإلى أي مدى مناسب تدعم المؤسسة الفروع المعرفية النامية؟

8. إلى أي مدى تتلاءم عروض المؤسسة للمقررات الدراسية مع طلبات قاعدتها الطلابية الحالية والمستقبلية؟

9. بأي مستوى من الجودة تستطيع المؤسسة تقديم برامجها، وإلى أي حد سوف يكون الطلبة مستعدين لدخول العالم بعد التخرج؟

10. هل تحاول المؤسسة تقديم برامج أكثر من اللازم، الأمر الذي قد يؤثر على جودة هذه البرامج؟

11. أي من عروض المؤسسة للمقررات الدراسية والفروع المعرفية تتطلب حصصاً غير متكافئة من قاعدة موارد المؤسسة؟

12. أي الفروع المعرفية ستساعد المؤسسة في جذب موارد جديدة، وأيها لن تساعد؟

من المؤكد وجود أسئلة أخرى يمكن ويجب على المؤسسة طرحها فيما يخص طبيعة وملاءمة مزيجها الأكاديمي من البرامج. وهذه الأسئلة صعبة، لكنها تساعد حقاً في تقديم صورة أوضح عن الوضع الراهن للبنية الأكاديمية للمؤسسة، وتسمح بالبدء بالتحليل.

لقد هاجمت مؤسسات عدة هذه القضايا بطرق مختلفة. فنقل إيتون وآدامز (1991) أنه في جامعة آيوا الحكومية طور المخططون الإستراتيجيون خمسة معاييرأو محكات محددة لتقويم البرامج الأكاديمية: 1) العلاقة برسالة المؤسسة، 2) الجودة، 3) الطلب، 4) المزايا النسبية والتفرد، 5) الاعتبارات المالية. وكتب فوت (1988) أنه تم طرح ثلاثة أسئلة في جامعة ميامي: 1) هل البرنامج جزء من «عالم» المعرفة؟، 2) هل يرتبط البرنامج بالتعلم الأعلى بشكل مباشر؟، 3) هل من الضروري أن تقدمه هذه المؤسسة؟. نتيجة لذلك ألغت الجامعة البرامج التي لا تحقق هذه المعايير، وحولت الموارد إلى البرنامج الذي يحققها. ولدى جامعة كارولينا الشمالية في آشفيل، أقام الرئيس براون (1988) «برنامج القوة الدافعة» وتحدى الوحدات في الجامعة كلها لتقدم عروضاً للتمويل الرئيس الذي سيساعدها في تحقيق البروز الوطني. وسمح البرنامج للوحدات بتحديد أفضل الطرق المناسبة لها من أجل تحديث برامجها وطاقمها

ومجالها، وتحقيق التميز والتفوق. وأوجدت جامعة غرب تكساس الحكومية، بإستراتيجية مشابهة، مغامرة تمويل لتشجيع الابتكارات الأكاديمية (Roach, 1988).

على مستوى الوحدة، وضعت وحدة إدارة الأعمال في الجامعة الوطنية (ناشونال يونيفرسيتي) تأكيداً رئيساً على تقويم فعالية برنامج الماجستير في إدارة الأعمال MBA لديها، وقامت بذلك بالتماس التغذية الراجعة من خريجي البرنامج، والذين وظفوا هؤلاء الخريجين، ثم قارنت بين هذه البيانات وتلك المتعلقة بنتائج الاختبارات السابقة التي خضع لها الطلبة الداخلون في هذا البرنامج (Williams, 1995). وأخبرت النتائج تلك الجامعة أين تلبي المكونات المتنوعة لبرامجها الحاجات، وأين توجد الحاجة للتحسينات.

كان الغرض من تخطيط البرنامج الأكاديمي تطوير ودعم المزيج الإستراتيجي لفروع المعرفة والمقررات الدراسية ضمن توجهات قابلة للتحديد في الفروع المعرفية، تزاوج بين نقاط قوة المؤسسة وحاجات الجماهير الأكاديمية الأهم. وهؤلاء هم الطلبة، والذين يوظفونهم، ومصادر التمويل الرئيسة.

يخبرنا كل من ماهيو وفورد وهوبارد (1990): أنه، في عالم الموارد المنحدرة، قد يتم الحصول على الجودة التعليمية بتخفيض عدد البرامج المقدمة، والدراسة بالمراسلة، التي تدعم هذه البرامج. وهذا يوحي بأن المخططين الأكاديميين الإستراتيجيين بحاجة لتأسيس أولويات أكاديمية لتطوير مزيج مناسب من المقررات الدراسية التي تلائم الحاجات الإستراتيجية للجامعة. ويتضمن تحديد المزيج عدة خطوات قد تكون غير مريحة، إن لم تكن مهددة، بالنسبة لأي هيئة تدريس أو عمداء في جامعة معينة. ويقترح غمبورت (1993) أن العديد من أعضاء هيئة التدريس قد يصبحون ناشطين سياسياً عندما يواجهون مناقشة تقليص البرنامج أو إلغائه، وبأن قوة هذه المقاومة يمكن أن تكون عاملاً في كيفية إدراك أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم في هذا التنظيم الانتقائي للمؤسسة.

وسيكون أحد أجزاء العملية تحديد الحاجة للبرامج. وهذا قد يكون أو لا يكون مهمة سهلة للكلية أو الجامعة، إذ يعتمد على جودة عملية تقويم لبرامجها الأكاديمية الحالية. وتظهر أدوات التقويم ذات الجودة العالية رواج البرامج في الجامعة، والتوجهات الوطنية، ومعدلات نجاح الخريجين، والتطابق مع توقعات أصحاب العمل، وحالة السوق الذي يخدمه الفرع المعرفي. ويمكن استخدام المسوح الخارجية للمساعدة في تحديد التوجهات والحاجات ومستويات الرضا.

وبالاستناد إلى التقويمات الداخلية، والمسوح الخارجية، وغيرها من طرق البحث، تبدأ المؤسسة بتطوير صورة واقعية نوعاً ما ليس للمكان الذي يقف فيه البرنامج حالياً وحسب، بل وإلى أين يجب أن يتجه. وإذا أخذنا بالاعتبار حالة جامعة كنساس ـ قسم التعليم المستمر. نجد أن القسم قد استخدم، كجزء من عملية التخطيط الإستراتيجي، مسوح التسويق ومجموعات اللقاء مع الطلبة في برامجه المهنية، لتحديد مدى تلبية عروضه الحالية للحاجات، وما هي الموضوعات المستمرة والجديدة الواجب إضافتها لمؤتمرات الجامعة الجارية، والمقررات الدراسية القصيرة، والمقررات ذات الأرصدة. ويسمح هذا للطلبة بالحفاظ على الاعتماد أو الترخيص بممارسة المهنة أو تصديق الشهادة، وذلك بإبقاء الأنشطة والمقررات الدراسية متاحة. ثم يفاوض القسم الدائرة الأكاديمية المناسبة في الجامعة على تقديم المقررات الدراسية الضرورية، أو تطوير عروض مقررات جديدة، وذلك يعتمد على ما يحدده المسح الطلابي العام. ويمكن أن تساعد الأساليب المشابهة في تحديد الطلب على عروض المقررات الحالية في أي فرع معرفي أو مهنة، وعلى الخصوص منذ تم تطوير معظم الموضوعات الساخنة في التعليم العالي للبدء بها. وهذا الأمر صحيح في كل من عروض البرامج داخل الجامعة وخارجها.

وفي حين يمكن أن يظهر هذا كتعهد ثقيل جداً للجنة، فإنه يجب ألا يوجد سوء فهم فيما يتعلق بكيفية قياس هذه الأدوات أو بمن يقيسها. وليس المقصود بتخطيط البرنامج الأكاديمي التطوير الكلي للمراجعات الجديدة للبرنامج الأكاديمي للكلية أو للجامعة. بل يجب أن يستخدم تخطيط البرنامج الأكاديمي الأدوات المطورة سابقاً في الجامعة بأكملها بأكمله (تقويم البرنامج، مثلاً)، لمساعدتها على تطوير وضع، تبدأ منه بعملية مناسبة لتحديد أولويات البرنامج.

تطوير مخطط للأولويات:

لاحظ روتش (1988) أنه عندما تجد المؤسسات نفسها في وضع تحتاج فيه للقيام بأشياء أقل: لكن بمستوى أعلى، فإن ترتيب الأولويات الأكاديمية يصبح مطلباً. وقد لوحظ أنه في جامعة غرب تكساس الحكومية كانت النتيجة الناجحة لترتيب الأولويات توفير ما يقارب مليون دولار، وهذا ما أعطى المؤسسة المرونة المطلوبة عندما أجرى المجلس التشريعي في ولاية تكساس تخفيضاً حاداً لكافة الموازنات المؤسساتية. من ناحية أخرى، يمكن أن يبعث مصطلح «أولويات البرنامج» الارتعاد عبر الجامعة كلها، لذا يجب عدم القيام بعملية وضع هذه الأولويات أمام

جمهور كبير. كما ينبغي أن تكون المخرجات معروفة لمجموعة صغيرة فقط، وبالتأكيد ليس بأي صيغة قد تحدد الإطارات العلوية والسفلية للبرامج. يمكن أن يكون الأثر على الروح المعنوية في الأقسام مخرباً، بصرف النظر عن مبررات القرار المتخذ. ومع ذلك فثمة حاجة لنوع من ترتيب الأولويات بهدف معرفة أفضل طريقة لزيادة الموارد، وأين يتم تحديد هذه الموارد.

وفي الواقع، فإن ترتيب الأولويات يحصل في معظم الجامعات. حيث يرتب معظم العمداء الأقسام حسب الأولوية، بخطة ما، بهدف تقرير كيفية الالتفاف حول الموارد المتاحة. فعلى سبيل المثال، قد لا يملأ العميد شاغراً في هيئة التدريس في قسم معين، لأنه قرر أن التسجيلات في هذا القسم تنحدر، ليس في هذه المؤسسة فقط، بل على المستوى الوطني أيضاً. ويستعمل العميد، عوضاً عن ذلك، هذه الأموال لإضافة عضو في هيئة التدريس في قسم معين حيث التوجه الوطني نحو زيادة في التسجيل. وقد تكون اللامركزية في ترتيب الأولويات في المدارس أو الكليات طريقة أقل عدوانية لتطوير فهم شامل للجامعة، للمكان الواجب إعادة تخصيص هذه الموارد فيه. ومع ذلك، من المهم وجود حس مؤسساتي إجمالي بمكان وجود الأولويات، ضمن الإطار العام للخطة الإستراتيجية، بهدف ضمان استمرار حيوية المؤسسة لأمد طويل، بدلاً من الاهتمام قصير الأمد بتحدي عميد ما أو قسم أو برنامج. وتساعد الإضافة في عملية ترتيب الأولويات هذه في ضمان أن البرمجة الأكاديمية الإستراتيجية ليست متطفلة ومسببة لخلاف كبير.

تطوير الخطة الأكاديمية الإستراتيجية المؤسساتية

على الرغم من أنه يجب على لجنة تخطيط البرنامج الأكاديمي الفرعية العمل مع العمداء ومجلس الكلية لتطوير هذا القسم من الخطة المؤسساتية الشاملة، وكذلك بالرغم من أن عملية تخطيط البرنامج الأكاديمي مختلفة عن العمليات المشاركة في مجالات أخرى من التخطيط، فإن نتائج التخطيط ستبدو بشكل أساسي كالنتائج في المجالات الأخرى. حيث تعكس مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف والإستراتيجيات والسياسات تقنيات التطوير المختلفة، لكنها تظل تقدم مقاييس يمكنها توفير الرقابة على مدى سنوات.

مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف:

تتمثل أكبر صعوبة في تطوير مؤشرات الأداء الرئيسة Kpls في تخطيط البرنامج الأكاديمي APP هي وضع أرقام للقضايا الكيفية. ولمجالات التخطيط الأخرى مشكلات مشابهة، لكن أياً

منها ليس بحدة التخطيط الأكاديمي. وعلى سبيل المثال، فإن تطوير مؤشرات الأداء الرئيسة التي تقيس بفعالية «التعليم عالي الجودة»، و«الاتقان أو الكفاية في التعلم»، و«القدرة على تطبيق المفاهيم»، و«جودة هيئة التدريس»، و«تلبية حاجات المجتمع المحلي» وسواها من مجالات الأداء، تعتبر حاسمة بالنسبة للنتائج الأكاديمية للمؤسسة. لكن رغم صعوبة القياس الكمي للمفاهيم، فإن عملية تخطيط البرنامج الأكاديمي لا تزال بحاجة لتطوير مقاييس تقدم معلومات موثوقة، فيما يتعلق بقدرة المؤسسة على الأداء في مستويات محددة في كل مجال.

ولقد تم تطوير هذه المقاييس بتأسيس بدائل يمكنها أن تقترب قدر الإمكان من دقة مقياس الجودة الذي تسعى العملية لتأسيسه، فعلى سبيل المثال، قد تقاس «جودة هيئة التدريس» بتحديد حصة عضو الهيئة التدريسية الذي ينشر بانتظام في المجلات العلمية الراسخة، وهذا الإجراء أكثر ملاءمة في مؤسسة للبحث منه في مؤسسة للتدريس. ويمكن أن يحدد «الإتقان في التعلم» بامتحانات التخرج المعيارية، وهذا اتجاه متنام في بعض الحقول، حيث تطلب عدة هيئات للاعتماد، هذا النوع من الاختبارات الآن، وغالباً ما توفرها. والحق، أن هذه المقاييس قد لا تقدم فهماً كاملاً للجودة التي تسعى لها المؤسسة، لكنها تقدم نظرة قيمة يمكن استخدامها لإيجاد مقياس أفضل. إضافة إلى ذلك، إذا كان أحد المقاييس البديلة لا يتسم بالكفاية، فيمكن استخدام مقياسين أو ثلاثة معاً للمساعدة في تطوير فهم أشمل لعنصر الجودة.

حين يتم وضع المقاييس يصبح القياس مجرد عملية تحديد المستويات الحالية، ومقارنة هذه المقاييس مع معلم ثابت، (مجدداً، توجد حالياً اختبارات الاعتماد وغيرها من المقاييس في العديد من الفروع المعرفية). وعند هذه النقطة يمكن للجنة تخطيط البرنامج الأكاديمي الفرعية تحديد الاتجاه المناسب ووضع الأهداف. على سبيل المثال، إذا كانت المقاييس الحالية فوق المعيار فإن الحفاظ على المستويات الحالية قد يكون مناسباً، أما إذا كانت المقاييس الحالية أدنى من المعيار بـ 10% فإن مجموعة APP قد تضع زيادة 2% في مستوى الأداء سنوياً كمستويات تحسن مقبولة على مدى السنوات العشر القادمة، ليس بهدف تحقيق المعايير، بل رفع الأداء إلى مستوى يتجاوز المعايير.

تطوير الإستراتيجية

تتسم إستراتيجيات الأداء في تخطيط البرنامج الأكاديمي بأنها شديدة التعقيد، وتستهلك الوقت، ومكلفة أكثر من معظم الإستراتيجيات في مجالات عملية التخطيط الأخرى، فعلى سبيل المثال، إن هيئة التدريس المكونة من أعضاء مثبتين تكون كهيئة محصنة بشكل جيد، وقوية

سياسياً. ولن تحصل التغييرات المهمة في المجال الأكاديمي إذا ما عارضتها هيئة التدريس، ومن ثم لا يمكن أن يحصل التطوير الناجح للإستراتيجية، إلا بموافقة ومشاركة هيئة التدريس.

بيد أنه يمكن لمخططي عملية تخطيط البرنامج الأكاديمي، بالعمل بثبات مع البنى الحاكمة في مجلس الكلية وضمنها، البدء ببناء التعاون بالتشارك في القضية مع هيئات الكلية المناسبة، ومن ثم الطلبة من هذه الهيئات تقديم الحلول. في حال أظهرت امتحانات التخرج أن الطلبة المتخرجين، مثلاً، قد سجلوا بصورة ثابتة علامات أدنى من المعيار بـ 10%. فيمكن لمخططي عملية تخطيط البرنامج الأكاديمي الطلب من هيئة التدريس في الفرع المعرفي ورؤساء الأقسام والعميد اقتراح طرق تمكن من تحسين الدرجات. وبالرغم من أن هذا الحوار قد يستغرق بعض الوقت لإتمامه، فمن المهم السماح للحل بالنشوء من ضمن المجموعة المتأثرة. وعندما تتقدم إستراتيجية مقبولة إلى لجنة تخطيط البرنامج الأكاديمي وتتم الموافقة عليها، يجب تسهيل التطبيق نظراً لحقيقة أن الذين تتوقع العملية أنهم سيحملون مسؤولية حركة المؤشر، هم ذاتهم الأشخاص الذين قدموها. أضف إلى ذلك حقيقة أن الكلية تفخر بشكل كبير في العمل الذي تقوم به، وبالطلبة الذين تخرجهم، وحقيقة أنها بكل أمانة لا تريد الحصول على نتائج للأداء يمكن الحكم عليها بأنها فوق المعدل أو أعلى، فالمهمة ليست ثقيلة كما قد تبدو أول الأمر.

خلاصة القول: من المحتمل أن يبدد مجلس الكلية وقتاً أكبر على مفردات وبنية التخطيط. فقد قاوم العمداء ورؤساء الكليات في جامعة كولورادو الشمالية السياسات التي تبناها الأمناء. وبدلاً منها قدم رؤساء الكليات، خطة عالجت الأولويات الضرورية للتعامل مع التركيز على زيادة الاعتماد حسب ما حصل عام 1998، وضمت الخطة مبادرات متواضعة دعتها «الأولويات» و«الإستراتيجيات» مثل التقويم والإرشاد. وبالرغم من أن هذه الخطة متواضعة وليست مصاغة بمفردات التخطيط، لكنها أعطت مخططي الجامعة الأولويات التي يمكن وصلها بخطة الجامعة وربطها بالموازنة.

تطوير السياسة

من المرجح أن وجود سياسة خاصة بفرع معرفي ليست فكرة جيدة. فالسياسة التي تذهب للمجلس الحاكم من أجل الموافقة عليها، القصد منها أن تكون عامة بشكل يكفي لتغطية كامل الجامعة، وليس لتدير مجالات محددة صغيرة جداً من بنية الجامعة. لكن هناك العديد من

الاستثناءات لهذا الأمر (مثلاً، يمكن أن تبني جامعة معينة سمعتها حول برنامج واحد، وتطور سياسات تحافظ على أفضلية هذا البرنامج)، وتحتاج معظم الكليات والجامعات الشاملة لبناء المرونة في الاتجاهات التي تصمم السياسة للتأثير فيها. نتيجة لذلك، يجب على السياسة الأكاديمية التركيز بصورة عامة على القضايا الكبيرة التي تؤثر على الاتجاه العام للبرامج الأكاديمية في الجامعة. فمثلاً، تطوير سياسة تؤسس مركباً دولياً شاملاً للتعليم العام لكافة الطلبة، إنما هو سياسة أكاديمية جيدة شاملة للجامعة.

الكيف والكم: الحدود المشتركة مع إدارة التسجيل الإستراتيجي

من المرجح أن النقاش قد يبدأ أحول: (كيف يظهر أن التخطيط الإستراتيجي يهتم بالأرقام أكثر من الجودة؟) وذلك يعود، جزئياً، إلى أن العديد من الأكاديميين قد يستاؤون من تقليص عملهم إلى الأرقام، وفي جزء آخر إلى الصعوبة في قياس القضايا والنتائج المتعلقة بالجودة. وسيكون هذا الأمر صحيحاً على وجه الخصوص إذا بدأت عملية إدارة التسجيل الإستراتيجي باقتراح مجالات تظهر فيها البرامج الأكاديمية في حاجة إلى زيادة أو إنقاص أعداد طلبتها، وذلك استناداً إلى مسوح مدى الاهتمام.

لكن في التحليل النهائي، فالحقيقة أن الجودة هي التي يصمم التخطيط الإستراتيجي لتحقيقها أثناء سعيه لتدبر الكمية، ومع استمرار الضغوط الخارجية على التعليم العالي بالتصاعد، يتم توجيه هذه الصعوبة لإنتاج نتائج عالية الجودة للموارد المقدمة. فالهدر يثير القلق، لكن معظم الولايات ومجالس الجامعات المنشغلة بمناقشة الخطأ في التعليم العالي، لا تقترح في الحقيقة أن على الجامعات والكليات القيام بالمزيد من أجل القليل. بل إنها بدلاً من ذلك تهتم بأن تكون المؤسسات مسؤولة، وتحاسب على الطريقة التي تستخدم بها الموارد، وأن تكون هذه الموارد هي المستخدمة في تقديم التعليم الجيد. وثمة فرق ذو دلالة بين هذين التوجهين.

ضبط الأداء على المستوى المؤسساتي

سوف تكون نتائج قياس الخطة الأكاديمية عبئاً ثقيلاً ومستهلكاً للوقت أكثر من الطرق التي اقترحناها لباقي المجالات مثل إدارة التسجيل الإستراتيجي، وهذا صحيح، لأن جمع

معظم البيانات قد تم على أساس دوري فحسب. فالعديد من عمليات تقويم البرامج تعمل على دورات من أربع إلى سبع سنوات، على سبيل المثال. لكن ما إن تكون البيانات قد تولدت، حتى يعمل ضبط العملية بشكل جيد كما في باقي المجالات. فالقضية المركزية هي: ما تقيس؟ وكيف؟ تقيسه؟. وعندما يمكن وضع هذه القضايا في وضع مريح، فإن البيانات القادمة من القياسات تزود المخططين الإستراتيجيين بمعلومات مهمة عن الإستراتيجيات ذات الأثر الواضح على القياسات، وتلك التي ليس لها هذا الأثر.

وبتوافر هذه المعلومات تكون الإدارة الإستراتيجية للعملية الأكاديمية أكثر استقامة. ويمكن أن يرى العمداء ورؤساء الكليات وهيئات التدريس ما الذي ينجح، وما الذي لا ينجح بشكل مباشر، ومن ثم يمكن لهؤلاء الأكاديميين القيام بالتعديلات الضرورية، إن كانت مطلوبة، وسيبدؤون خلال مدة من الزمن برؤية التحولات المهمة التي أملوا بها من العملية.

الفصل 12

المجالات الأساسية 2:
الموارد والتقنية وأنظمة الدعم

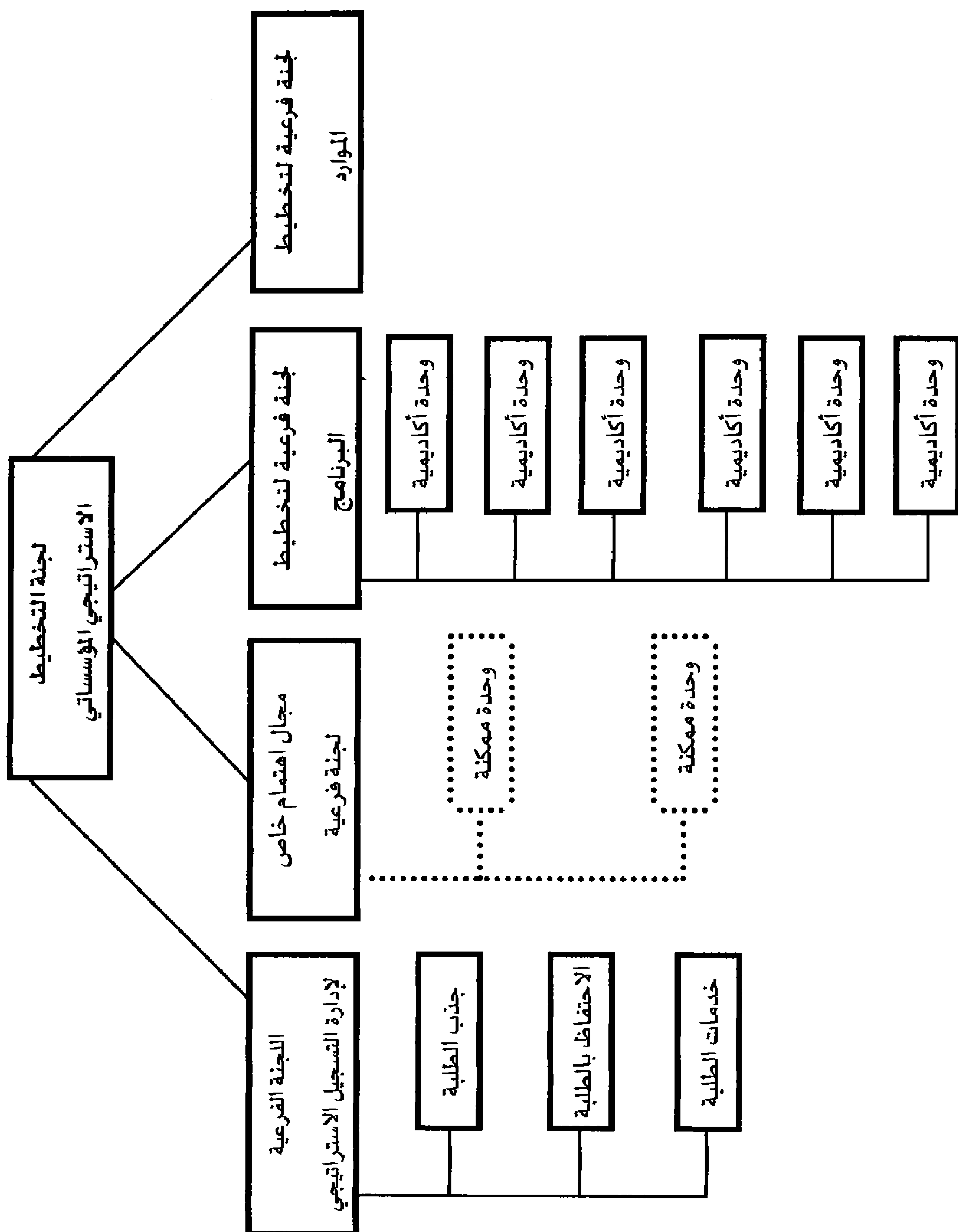
بالإضافة إلى إدارة التسجيل الإستراتيجي (SEM)، وتخطيط البرنامج الأكاديمي (APP)، هنالك مجالات أخرى يحدث فيها التخطيط الإستراتيجي. وعلى الرغم من أن تخطيط الموارد هو الشيء الذي ستحتاج كل جامعة لإدخاله في عملية تخطيطها خلال المرحلة الأولى من التخطيط، فثمة العديد من المجالات الأخرى التي قد ترغب أو قد لا ترغب بعض الجامعات بتطويرها كجزء من خطتها الإستراتيجية. ويبين الشكل (1-12) كيف تنسجم هذه المجالات الأخرى ضمن مخطط عملية التخطيط الإستراتيجي الشاملة.

الموارد

يتعلق المجال الرئيس الثالث للتخطيط الإستراتيجي بقاعدة موارد المؤسسة. فكما يشير شميدتلين (1990) فإن ربط الميزانيات بالتخطيط صعب بالنسبة لمعظم الكليات والجامعات؛ ومع ذلك يشير روتش (1988) إلى أن مثل هذا الربط يشكل عنصراً أساسياً للخطة مكتملة التصور، والقابلة للتنفيذ. ويخبرنا ماثيوز (1990) أن إدارة الموارد أساسية للسيطرة على الانحدار التنظيمي في الكليات والجامعات، فضلاً عن كونها المفتاح لدعم التغيير الهادف. وإحدى طرق دمج الميزانيات، بحيث تصبح منسجمة مع بعضها بعضاً، حسب رأي كناري (1992): إنما هو بناء الميزانية كخطة مالية منسجمة ضمن الخطة الإستراتيجية الشاملة. ويبين دوريس ولوزبير (1990) أن جامعة بنسلفانيا الحكومية أسهمت في إحكام عملية تخطيطها الإستراتيجي بالربط المباشر بين عملية صنع القرار الخاص بتوزيع الموارد وأولويات التخطيط. وتربط جامعة سان فرانسيسكو أيضاً الأولويات الإستراتيجية بدورة وضع ميزانيتها السنوية، كما أن لديها سياسة تسمح لميزانية الكلية بالتنقل بين فئات رواتب

الهيئة التدريسية أو حتى الفئات التي لا ترتبط براتب (بموافقة رئاسية)، موفرة بذلك مرونة إستراتيجية أكبر (جامعة سان فرانسيسكو، 1995). والسبب الآخر لإدخال التخطيط في هذا المجال أن بعض الدراسات أظهرت أن التخطيط الإستراتيجي يمكن أن يؤثر إيجاباً على الأداء المالي الكلي (Capon, Farley and Hulbert, 1994).

ومن الأهمية بمكان أن نفهم أن الموارد وضبط الميزانية تتم دراستهما بعد تقصي الكثير مما تبقى من الخطة، خاصة بعد أن تكون نسختها النهائية وجوانبها الأكاديمية قد بدأت تأخذ شكلها. وهذا له معنى. ففي التعليم العالي من المهم التركيز على ما سنفعله كمقدمة لتطوير كيفية القيام به. والتخطيط بشأن الموارد المؤسساتية إنما هو جزء من هذه الكيفية. وعلى أي حال، فإن العديد من ممارسات التخطيط غالباً ما تميل إلى وضع قضايا الموارد مقدماً، بحيث يمكن بناء عملية التخطيط على الموارد التي ستوفرها المؤسسة لهذه العملية. وهذا خطأ، لأنه يضع قيوداً وحدوداً على العملية قبل الأخذ بالاعتبار الغاية المركزية للكلية أو الجامعة.



الشكل 1-12 الموارد والمجالات الأخرى للتخطيط التي تقوم بها اللجان الفرعية

يهتم ذلك النوع من التخطيط الإستراتيجي الذي نحدد معالمه في هذا النص أولاً بتحديد ما تفعله المؤسسة، أو ربما ما يجب أن تفعله، ومن ثم بتطوير خطة لكيفية القيام به على أفضل وجه. وبالنتيجة، تكون عملية التخطيط المركزية غير محدودة أو مقيدة، ويمكن لمختلف القائمين على عملية التخطيط في المؤسسة التفكير بمزيد من الواقعية والإبداع حول كيفية تشكيل برنامجهم الأكاديمي على أفضل وجه ممكن، لتلبية حاجات أنصارهم الإستراتيجيين الأكثر أهمية. ومع وجود هذه التوجهات الأساسية في الذهن، من المناسب النظر إلى مضامين الخطة الناشئة الخاصة بقاعدة موارد المؤسسة.

في حين أننا نقترح أن مجالات إدارة التسجيل الإستراتيجي وتخطيط البرنامج الأكاديمي تحتاج لتطور ـ على الأقل ـ الأسس الأولية لأقسام خطتها، قبل تطوير خطة الموارد الإستراتيجية، فإن الروابط بين مجالات التخطيط الثلاثة ستستمر بالنمو، وستزداد قوة كلما أصبحت عناصر أقسام الخطة الثلاث أكثر وضوحاً. فعندما يبدأ القائمون على عملية التخطيط بدراسة الموارد المتاحة للمؤسسة، فقد يحتاجون لإعادة زيارة بعض مواقع التخطيط، وذلك إما لإعادة قياسها، أو لرفضها كلها.

يخبرنا ليسلي وفريتويل (1996، صفحة 13): أن هنالك قوى مؤثرة تشير إلى إمكانية تغيير هيكلي حقيقي في الأسس المالية، وأسس موارد التعليم العالي. لكن قد يحدث أن قاعدة موارد جديدة تصبح ظاهرة. فالمنح والعقود والإيرادات الناتجة عن الملكيات الفكرية والهبات المتزايدة والمصادر والأنواع الأخرى العديدة للدخل قد تصبح إمكانيات معقولة لزيادة قاعدة موارد المؤسسة. وكما لاحظ ميرسر (1993) فإن الولايات وغيرها من الكيانات تضغط بشكل متزايد على الكليات والجامعات الحكومية لإبقاء زيادة الرسوم الدراسية في الحد الأدنى. واستنتاج ميرسر دقيق، خاصة إذا كان الهدف من السعي وراء هذه المصادر الجديدة مرتبطاً بنتائج معقولة معينة للخطة الإستراتيجية.

أما الهدف الآخر لتطوير خطة الموارد، فهو معرفة حدود قاعدة الموارد. حيث يتضح أكثر فأكثر أن الكليات والجامعات تحتاج لاستعمال مواردها بمبررات أفضل تتناسب مع الأولويات الأكاديمية للجامعة؛ وكما يقترح هيات (1993) فإنها تحتاج أيضاً للنظر في الطرق البديلة لتوليد الإيرادات. وفيما الخطة الأكاديمية تستمر في الظهور للعيان، والبرامج التي تقدم أكبر الوعود بالنمو والنجاح قد تحددت، فليس ثمة حاجة إلا لإيجاد الموارد ونقلها لدعم الخطة

والبرامج. وكذلك عندما تحدد المؤسسة عناصر البرنامج الأكاديمي الآخذة بالضعف، أو التي لم تعد تناسب توجهها، عندها يمكنها البدء بسحب موارد من تلك المجالات لاستخدامها في دعم المجالات الأخرى. وهذه عملية خطرة بالنسبة للكثيرين، لكن إن نظر المخططون، والإداريون، والمديرون الأكاديميون إلى هذه التغيرات الناشئة مع الزمن، فسيرون أن معظم الأثر السيء يمكن أن يزول في التخفضيات، فيما لا تزال تقدم دعماً إضافياً في تلك المجالات التي ستكون فيها الفائدة العامة للمؤسسة أكثر إستراتيجية.

تحديد قاعدة الموارد الحالية للمؤسسة

تأتي الموارد على أشكال وأحجام مختلفة، فهي تشمل المال والناس والتسهيلات والمعدات والاستثمارات والإرادة الطيبة والإمكانيات. وإن جزءاً مما يحتاج مخططو الموارد الإستراتيجية لتطويره، هو دراسة موارد الجامعة. وهذه العملية تتضمن إعطاء قيمة لكل المواد المذكورة في القائمة، والبدء بتحديد طبيعة هذه الأصول. وباستخدام طرق مثل المحاسبة المباشرة، ومحاسبة إدارة الموارد البشرية، وتقديرات القيمة، يمكن لمخططي الموارد بناء صورة دقيقة نسبياً لقاعدة موارد المؤسسة.

لكن إذا تجاوزنا تحديد ما هو الأساس، يحتاج مخططو الموارد للنظر في كيفية استخدام هذه الموارد في الوقت الحاضر وإلى أي مدى يحد هذا الاستخدام من الفرص أو يعطلها. فمثلاً، معظم النقد الناتج عن حملة جمع الأموال السنوية التي تقوم بها المؤسسة، يمكن أن يخصص لأغراض معينة فحسب، مثل صندوق المنح الدراسية. أو بالنظر إلى الموارد البشرية، فمن الصعب أو المستحيل استخدام أحد أعضاء هيئة التدريس المختص بعلم الأحياء لتغطية برنامج بعيد عن علم الأحياء. كما قد يكون هناك مرفق قديم، كبيت مخصص للنشاط الرياضي استبدل الغرض العام منه بآخر حديث، بحيث يمكن عن طريق بذل الجهود لجمع الأموال تحويله إلى مختبرات جديدة للحاسوب تدعم البرامج التكنولوجية المتطورة للجامعة. إن هذه الأمثلة نموذج عن النتائج التي يتعين على مدققي حسابات الموارد إحرازها بشأن الموارد الحالية للجامعة.

تحديد نقاط القوة والضعف في قاعدة الموارد:

يؤدي تدقيق حسابات الموارد إلى كشف الكثير من المعلومات. وبعض هذه المعلومات ستكون أنباء سارة للقائمين على عملية التخطيط، بينما ستكون معلومات أخرى أنباء سيئة لهم. فمن

المفيد إذاً، أن تبدأ عملية التخطيط بتحديد أي الموارد مقيدة، أو لا يمكن استخدامها بطريقة أخرى غير الطريقة الحالية، وأي الموارد يمكن تحويلها بسهولة من استخدام لآخر. وسيكون عظيماً إن كانت كل الموارد غير مقيدة، لكن في معظم الكليات والجامعات فالحال ببساطة ليست كذلك. ويشكل اختيار موارد المؤسسة مقابل قائمة مؤشرات الأداء الرئيسة طريقة مفيدة جداً لتمييز وترتيب أولويات الموارد، وذلك لدعم عملية التخطيط.

في بعض الولايات، مثلاً، نجد أن الرواتب المصنفة تحددها الولاية، والمال اللازم لدفع هذه الرواتب يخصص بدقة في ميزانية الولاية. وعلى الرغم من أن الكلية أو الجامعة تدفع رواتب موظفيها المصنفين عن طريق نظام الرواتب الخاص بها، لكنها لا تملك الحق باستخدام المال المخصص لذلك، بأية طريقة غير تلك التي حددتها الولاية. وفي ولايات أخرى نجد هيئة التدريس موحدة في نقابة، وهنالك قواعد صارمة على كيفية الدفع لها، وهذا يقلل، مرة أخرى، من مرونة المؤسسة في إدارة الموارد في هذا المجال. وبما أن نسبة 80% تقريباً من تكاليف العديد من الكليات والمؤسسات الحكومية يمكن أن تكون تكاليف الرواتب، فإن معظم مرونة ميزانية الأموال التي تدفع نقداً قد تذهب مسبقاً.

ومع ذلك، ثمة مجالات يمكن أن تحرر فيها الموارد. حيث لا ترهن كل الحصة المخصصة لمؤسسة ما (من الولاية في المؤسسات الحكومية، أو مجلس الإدارة في المؤسسات الخاصة)، فالبرامج التي لم يعد لها جمهور، أو التي لم تعد تلبي أي حاجة يمكن إيقافها. ويمكن لجزء من حملة الهبات السنوية أن يتركز على الهبات غير المقيدة. كما يمكن استبدال الأساتذة من هيئة التدريس المتفرغين المتقاعدين، بأساتذة مساعدين أو حتى محاضرين. بكلمات أخرى، إن ما يحدث هو البدء بتطوير مصادر أكبر للموارد. ومهما بلغت كميتها، فإن قواعد هذه الموارد المطورة حديثاً، تمثل المجالات التي يمكن لعملية التخطيط الإستراتيجي أن تبدأ من خلالها نشاطها المتعلق بتخطيط الموارد، وذلك بتحديد الموارد التي يمكن إعادة توزيعها مع الوقت لدعم النمو والتطوير الإستراتيجي.

إقامة الأساس اللازم لتوسيع قاعدة الموارد

تعد إعادة توزيع الموارد الحالية، الحصيلة المهمة لفعاليات التخطيط الإستراتيجي للموارد. ولكن، قد لا تكون عملية إعادة التوزيع كافية. فلتطوير مجموعة برامج أكاديمية تلبي على

أفضل وجه ممكن حاجات البيئة الخارجية، قد تحتاج المؤسسة لإيجاد موارد إضافية لبناء برنامج عالي الجودة يلبي تلك الحاجات. وكما أشرنا آنفاً، فهناك مصادر متنوعة لتلك الموارد الإضافية، ولكن بما أنه من غير المحتمل أن تأتي هذه الموارد من قاعدة الموارد التقليدية (رغم أن بعضها قد يأتي)، فهذا يثبت أن الحصول عليها قد يكون أصعب. ونظراً للتزايد المطرد في المؤسسات التي شرعت بالبحث عن مصادر أخرى للتمويل، بعد أن كانت تقليدياً تعتمد على التمويل العام لدعم النمو والتطوير، فقد تزايدت المنافسة.

ينبغي أن تثبت عملية التخطيط الإستراتيجي نفسها كشريك مهم جداً في هذا البحث، لأن الموارد المالية محور اهتمام عملية التخطيط الإستراتيجي. وبإيجاد أفضل تعريف واتجاه للمؤسسة، وتطوير إدراك أفضل لما تحتاج المؤسسة أن تفعله لتطوير تلاؤمها مع بيئتها، يمكن عملية التخطيط أن توجد سلعة قابلة للتسويق على شكل اقتراح لبرنامج أكاديمي جديد أو معدل، أو مشروع بحث، أو خدمة. وستستجيب هيئات التمويل المحتملة بشكل أفضل لاقتراح قائم على خطة إستراتيجية ذات أسس متينة، تعد بأن تتطور إلى شيء ما، من الممكن أن يفيد الهيئات أيضاً.

تضمين المؤسسات والخريجين وهيئات البحث وغيرها من قواعد الموارد

بما أن لجنة التخطيط الإستراتيجي SPC المؤسساتية بدأت بتنظيم جهودها لتطوير خطة مواردها، فإنها تحتاج لضم لاعبين رئيسين، يشرفون على قاعدة موارد المؤسسة. وبناء على تجربتهما في جامعة بنسلفانيا الحكومية يقدم دوريس ولوزيير (1990) نصيحة جيدة بإخبارنا أنه من المهم الاعتماد على البنى والإجراءات القائمة لتوزيع الموارد في ربط الموارد بعملية التخطيط الإستراتيجي. إضافة لذلك، إذا أخذنا بالاعتبار أهمية المجموعات التي يمثلها اللاعبون، فقد يكون من المفيد حملهم على المشاركة أيضاً في التخطيط الإستراتيجي كوحدات، ومن ثم دمج ما ينبعث من هذه الخطط في خطة الموارد الشاملة. وإحدى المجموعات الرئيسة هي مجموعة الإداريين العاملين على الميزانية وفعاليات إدارة الموارد البشرية للكلية أو الجامعة. أما اللاعبون الآخرون فتضم أولئك الذين غالباً ما ينظر إليهم بوصفهم على هامش الإدارة المركزية للمؤسسة، المديرين، وصناع القرار من قاعدة المؤسسة، ومكتب الخريجين، وهيئة البحث، وأي هيئة أخرى تعمل على إيجاد برنامج إضافي وموارد عملية. ولسوف يصبح التخطيط

الإستراتيجي وسيلة طبيعية لمواءمة فعاليات هذه المنظمات المهمة مع المؤسسة، وستؤدي إلى تحسين كلٍّ من التواصل حول العملية، والحوار بين عناصر الجامعة الرئيسة.

الانتقال من التخطيط إلى ضبط الميزانية الإستراتيجية

بما أن الخطة الإستراتيجية الشاملة أصبحت واضحة أكثر فأكثر، وبما أن أولئك المسؤولين عن تطوير خطة الموارد قادرون بشكل أفضل على ربط توزيع الموارد بالأولويات الآخذة بالتطور، فإن إدخال معتقدات الخطة الإستراتيجية ضمن عملية الميزانية يجب أن تكون نتيجة حتمية. كما أن إحدى أهم الطرق التي يجعلها التخطيط الإستراتيجي شرعية، ويدخلها في الإدارة الإستراتيجية المستمرة للمؤسسة، هي جعل عناصر التخطيط الإستراتيجي جزءاً معروفاً من عملية وضع الميزانية. وهذا الدمج يجب أن يحدث عن طريق تنفيذ التخطيط الإستراتيجي للموارد، لأنه عبارة عن تطبيق لنتائج عملية التخطيط على يد أولئك الذين تتضمن مسؤولياتهم ضمن المؤسسة التطوير والمراقبة وضبط ميزانية المؤسسة على أساس سنوي.

إضافة لذلك ترغب العديد من المجالس الإدارية إقرار ميزانيات مبنية على أساس منطقي معين متناغم مع توجه المؤسسة. وتساعد عملية استخدام الميزانية لدعم الأولويات الإستراتيجية على توفير مثل ذلك الأساس المنطقي، وتسمح للمجلس بمراقبة طريقة استخدام الموارد المؤسساتية، لتحقيق أغراض إستراتيجية مع مرور الوقت. وقد تبنى مجلس الإدارة في UNC التخطيط الإستراتيجي كنشاط إداري، وتخطيطي أولي للمؤسسة، لربط الميزانية بالخطة الإستراتيجية. وكان المجلس يأمل أن يمكنه هذا من أن يفهم على أساس سنوي كيف كانت موارد الجامعة تستخدم لتحقيق أولوياتها الأكاديمية. ثم أوجد المجلس لجنة خاصة به لربط التخطيط بوضع الميزانية. وقد منح مخطط الجامعة الشرعية للتقدم في أولويات التخطيط. وكذلك إلى أن تصبح اللجنة الفرعية للموارد اللجنة الاستشارية لميزانية الجامعة، التي تساعد الإدارة في تطوير الميزانية. ومنذ تأسيس عملية التخطيط الإستراتيجي، وفي كل مرة كانت تقدم فيها ميزانية للمجلس، كانت لجنة الميزانية الاستشارية ترغب باستمرار بمعرفة الطريقة التي كانت تنظم بها الميزانية بدقة لتلبي الأغراض الإستراتيجية.

مجالات التخطيط الأخرى

لعل إدارة التسجيل الإستراتيجي، وتخطيط البرنامج الأكاديمي، وتخطيط الموارد، هي المجالات الثلاث الأكثر شيوعاً للتخطيط الإستراتيجي في أي كلية أو جامعة أمريكية. ولربما كانت كذلك المجالات الرئيسة الثلاث الأكثر أهمية. إلا أن المجالات الأخرى للبرمجة أو العمليات قد تكون ذات أهمية كافية في حياة المؤسسة، لتصنف أيضاً على أنها مجالات، رئيسة، وتشكل جزءاً من الخطة الإستراتيجية المؤسساتية. وهذا القسم يلقي الضوء على بعض هذه المجالات ويناقش الطريقة التي يمكن للخطة الشاملة إدماج هذه المجالات في العملية.

تقنية المعلومات

كنا قد ناقشنا في الفصل الثاني، بأننا في حالة انتقال من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات. وهذا أمر مهم بالنسبة للقائمين على عملية التخطيط الإستراتيجي في الجامعة، إذ يعني أنهم لم يعودوا قادرين بعد الآن على وضع خطط الجامعة قائمة على النماذج التقليدية التي تمتد جذورها في الطريقة القديمة لفعل الأشياء. بيد أن هذا ليس أمراً مهماً للجانب الأكاديمي للمؤسسة فحسب. وفي حين أن أكاديميات الكلية أو الجامعة بحاجة لأن تعكس حقائق المجتمع الذي تصوره أو تخدمه، فإن الجامعة نفسها يجب أن تنتقل أيضاً من النموذج الصناعي إلى النموذج المعلوماتي الناشئ. ويشير نوردا ودالينغا ـ هنتر (1992) وراغوناثان (1991) إلى أننا كلما أصبحنا معتمدين أكثر فأكثر على أنظمة المعلومات والأنظمة التقنية، يصبح التخطيط الإستراتيجي حاسماً أكثر فأكثر، خاصة بسبب تأثير هذه الأنظمة على الأداء التنظيمي العام.

تأثير ثورة المعلومات

تؤدي التكنولوجيا الإلكترونية وتكنولوجيا المعلومات إلى إحداث تغيير جذري تقريباً في كل ما يجري في الجامعة. فالتغيير وشيك في كل المجالات من التسويق والتسجيل إلى تدريس الكيمياء، ومن الألعاب الرياضية إلى توفير الطاقة في الجامعة بأكملها؛ ومن المكتبة إلى تتبع الموارد البشرية؛ ومن مؤتمرات الاتصالات العالمية في كلية إدارة الأعمال إلى مختبرات اللغة. فهذه الثورة جلبت معها تحديات رئيسة لكل شخص، من الطلبة وحتى مجلس الإدارة.

ولا تلقى هذه التغييرات الحماس من الجميع. فعميد الهيئة التدريسية في إحدى الكليات الخاصة الصغيرة عبر عن رأيه تجاه إحدى النصائح المتعلقة بتوسيع وجود كليته على النطاق الدولي بوساطة مبادرة إستراتيجية معلوماتية بقوله: «إنني لا أوافق أبداً على أن التقنية ستحتل الدور الرئيس في المجتمع المستقبلي. فإذا طبقنا تكنولوجيا المعلومات (IT) بهذه الطريقة، فإننا سنهدد القاعدة الفعلية لمؤسساتنا. فالهيئة التدريسية ستستبدل برجال آليين، وبناء الجامعة الريفي البسيط سيستبدل بالآلات والأسلاك ولوحات المفاتيح وشاشات الفيديو. وبذلك سنساعد على تجريد مجتمعنا من إنسانيته، وإنني ضد تكنولوجيا المعلومات تماماً».

لكن الآخرين ليسوا بتلك السلبية. فالخطة الإستراتيجية المطبقة في جامعة فيلانوفا الحكومية، تبين أن منهجيتها للتقنية لا تمكنها من توسيع موارد الجامعة فحسب، وإنما أن تصبح قوة قادرة على توفير خدمة أفضل لكل من العناصر الداخلية والخارجية للجامعة، دون زيادة الكادر البشري (مكتب تكنولوجيا المعلومات الجامعية في جامعة فيلانوفا، 1995). مع ذلك، وبصرف النظر عن القلق الداخلي والمعارضة التي يبديها الكلام السابق، فإن الاتجاهات تتوضح باطراد. وعلى الجامعة أن تتكيف مع ذلك، لتتمكن من المنافسة، وتحتل موقعاً ريادياً في عصر المعلومات. وكما يخبرنا كارتر ونيلاكانتا ونوريس (1990): «بما أن تقنية المعلومات تخضع لتغيرات سريعة، فإننا كي نستمر، نحتاج لتركيز الاهتمام على تحفيز الابتكار في التعليم، والبحث بوساطة استخدام الكومبيوتر» (ص.287). ويجب أن يكون الطلبة على أعلى مستوى من معرفة استخدام الكومبيوتر، وأن تتوافر لدى الجامعة شبكة معلومات. كما ينبغي أن تحتوي قاعات الدراسة على أنواع جديدة من التكنولوجيا، وتحتاج المختبرات لأن تتخذ طرقاً تقنية جديدة في التحليل. أما الأنظمة الإدارية فيجب تحديثها ودمجها وفق خطة عمل واحدة. وأن يكون التفاعل بين الجامعة وأرجاء المجتمع كافة، انعكاساً للتقنيات المستخدمة الآن في مجال الأعمال والصناعة.

إيجاد معايير للنمو والتطور تشمل الجامعة بأكملها، تلقى تقنية المعلومات في جامعات معينة اهتماماً كبيراً، بينما نجد أنها تفتقر لمثل ذلك الاهتمام في جامعات أخرى. ومن جهة ثانية، ففي تلك الجامعات التي تنظر لتكنولوجيا المعلومات على أنها قضية مهمة، نجد أن التخطيط لكيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات ضمن المؤسسة يمثل العديد من المشكلات.

أولاً: من غير المحتمل أن الجامعة ستكون قادرة على الاعتماد على إرشادات تفرض قواعد معينة لتدلها على طريقة بناء أنظمته. وبعبارات أخرى، فإن هذه ليست مشكلة أكاديمية بالضرورة. ثانياً: ستحتاج الجامعة لتطوير معظم أنظمتها، بالتعاون مع مزودين خارجيين، تمكنوا من تطوير الأنظمة الإدارية وطرق الدعم الأكاديمية. ثالثاً: إن التوجه نحو إيجاد نظام تقني معلوماتي موحد للجامعة كلها عملية مكلفة وستتطلب تغييراً رئيساً في الموارد، أو إيجاد موارد جديدة.

من الواضح، إذا أخذنا بعين الاعتبار مجموع الإمكانيات، أن التخطيط في هذا المجال قد يخرج عن السيطرة، ويصبح غير واقعي، إذا علمنا حقائق الموارد المتاحة للمؤسسة أو التي اكتسبتها. ولإعطاء بعض الخطوط الرئيسة لعملية التخطيط، من المفيد تطوير مجموعة معايير يجب على الجامعة أن تسعى وراءها لبناء نظامها التقني المعلوماتي. وهذه المعايير قد تعكس ما يجري في جامعات أخرى في أنحاء البلاد كافة، أو يمكن أن تقوم - حسب رأي الخبراء - على أفضل مستويات تقنية المعلومات، التي يمكن أن تخدم المؤسسة ككل على أفضل وجه ممكن في الأعوام العديدة المقبلة. كما يجب ترتيب أولويات هذه المعايير لمساعدة المديرين على فهم الاستخدام الأفضل للموارد في عملية التطوير التقني للجامعة.

مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف والإستراتيجيات والسياسات

لكي تكون هذه المعايير فعّالة، ينبغي أن تكون قابلة للقياس، وواقعية، تأخذ بعين الاعتبار فرص وقيود قاعدة الموارد. عندئذ ستساعد هذه المعايير بسهولة في تطوير مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف والإستراتيجيات والسياسات.

وعلى أي حال، فإن التوضيح لا بد منه هنا. ذلك أن الحقل يتغير بصورة دراماتيكية، لذا لا بد من توخي الكثير من الحذر عند وضع خطط لإجراء تغييرات كبيرة مرتفعة التكلفة، ويمكن أن تصبح قديمة الطراز بعد مدة تشغيل قصيرة نسبياً. فعلى سبيل المثال في هذا الكتاب، تندفع العديد من الجامعات لتوفير كومبيوتر شخصي بتقنية بينتيوم لكل عضو في الهيئة التدريسية، وكل عامل ضمن كادرها البشري. وتبلغ تكلفة كل جهاز تقريباً بين 1200 دولار، و3000 دولار. لكن خلال السنتين التاليتين ستستبدل تقنية بينتيوم، وخلال ثلاث سنوات أو أربع ستصبح الحواسيب الحالية قديمة الطراز. إن هذا المثال يمثل تحدياً بارزاً لعملية التخطيط، لأن التكيف

مع المعايير الحالية قد يكلف مئات الآلاف، وربما ملايين الدولارات. ومع ذلك، وخلال ثلاث سنوات قد تصبح هذه المعايير قديمة الطراز.

ولعل إجراء استقصاء دقيق شامل للأماكن في الجامعة التي بحاجة لاستخدام أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا، والأماكن التي يمكن أن تعمل فيها التطبيقات الأقل تعقيداً بشكل جيد، سيسمح للمخططين بتطوير خطة حديثة، ولكنها مجدية اقتصادياً بصورة أكبر. ويجب أن تعكس الخطط الإستراتيجية هذه التحديات والقيود بوضع أطر زمنية مختلفة للأهداف والإستراتيجيات، وبوضع أساس لسياسة تعكس البيئة سريعة التغير، لتكنولوجيا المعلومات وتحدد وجهة المؤسسة في سعيها للتفاعل مع تلك البيئة.

طرق النمو الابتكارية

إن تزايد تقنية المعلومات وغيرها من عناصر عصر المعلومات الناشئ يمثل تحدياً بارزاً للجامعة. بيد أنه يمثل فرصة هائلة أيضاً. فالطلاب يتوقعون أن يعرفوا ماهية العالم الذي هم على وشك الدخول إليه، وما الذي سيطلبه منهم. كما يأملون في معرفة سَيْرِ الاتجاهات، ويمكن للتعليم العالي أن يستمر عن طريق البحث والتحليل، في الحفاظ على دوره الريادي التقليدي في هذا المجال. ويمكن للتخطيط الإستراتيجي أن يساعد المؤسسة في تحديد الطريق نحو ذلك العالم الناشئ، وهذه فرصة كبيرة ومهمة للعملية التربوية.

العمليات والإدارة

تمثل الأنشطة الإجرائية والإدارية مجالاً آخر يمكن لجامعات معينة أن ترغب بإجراء تخطيط إستراتيجي معين فيه. ورغم أن بعض الأنواع الإجرائية جداً من الأنشطة اليومية (مثل الخدمات البريدية أو شراء مخزون الطعام) قد لا تساعد كثيراً في التخطيط الإستراتيجي طويل الأمد، لكن من المناسب أن يعكس التخطيط الإستراتيجي التوجه والغايات التي تسعى إدارة الكلية والجامعة لتحقيقها. وبما أن التكاليف والكفاية والفعالية هي القضايا العامة في إدارة العديد من الكليات والجامعات، فلا بد لعملية التخطيط الإستراتيجي أن تكون نظرتها لمثل هذه المجالات، مماثلة تماماً لنظرتها للمجال الأكاديمي والطلابي ومجال الموارد وغيرها من مجالات التخطيط الأخرى. فالمطالب بخفض الأسعار، والمشكلة الوطنية المتنامية الخاصة بالصيانة المؤجلة وغيرها من مشكلات الإدارة اليومية تحتاج لإيجاد حل (Leslie and Fretwell, 1996). كما أن معظم

العبء المتعلق بتنفيذ الخطة، وعمل الجامعة، ضمن إطار عمل الإدارة الإستراتيجية سيقع على عاتق المديرين، لهذا لا بد من وجود مقر للتخطيط يعمل على قيادة نتائج عملية التخطيط الإستراتيجي طويلة الأمد.

ويحتاج أولئك المنخرطون في تصميم التخطيط لامتلاك معرفة شاملة لما يلزم لإدارة كلية أو جامعة فعالة. ولسوف ينظر العديد من العمداء وهيئات التدريس إلى الإدارة بوصفها مجموعة من البيروقراطيين، المدفوع لهم أكثر من اللازم، والممنوحين سلطة أكبر من اللازم، الذين يحرمون الرسالة الأكاديمية للمؤسسة من مواردها. ورغم أن التخطيط الإستراتيجي لن يغير العديد من وجهات النظر هذه، لكنه يستطيع، على الأقل، تطوير أساس منطقي لما هو لازم من خدمات إدارية في الجامعة، والموارد المطلوبة لدعمها. وواقعياً فإن معظم هيئات التدريس تدرك الحاجة لوجود شخص مسؤول عن العمليات الإدارية للجامعة، وهم في الحقيقة ليسوا ضد الإدارة، بل إنهم ببساطة غير مطلعين على ذلك، وغير مشاركين فيه.

ينبغي أن تقوم عملية التخطيط الإستراتيجي في هذا المجال بتطوير أساس منطقي للتخطيط، ومن ثم تضع الخطط المناسبة للمعايير الإدارية والإجرائية، تماماً مثلما تفعل في المجالات الأخرى. فعلى سبيل المثال، بسبب من ظروف السوق المتقلبة، وظهور الحاجة لاستقطاب الطلبة، وجمع المعلومات، وإقامة العلاقات العامة ـ التي يمليها إدراك أهمية تطوير علاقات خارجية متينة ـ قد لا يكون من السهل على المديرين في الجامعة أو المخططين الإستراتيجيين أن يضعوا معايير معينة للرواتب الإدارية أو إرشادات للحركة. لكن ربما يكون من الممكن وضع المعايير بناءً على مقارنات مرجعية وطنية، يمكنها إبقاء الأنشطة الإدارية في حالة توافق مع المعايير الوطنية.

والقضية الأخرى هي الحاجة لتغيير التفكير التقليدي إلى تفكير إستراتيجي، وتغيير طريقة صنع القرار التقليدية إلى الطريقة الإستراتيجية. ولربما نكون قد أوردنا في هذا الكتاب أن التحول قد يحدث من تلقاء ذاته. لكن في الواقع أن الحال ليست كذلك. فالانتقال نحو التفكير وصنع القرار بشكل إستراتيجي يجب أن يخطط ويمارس ويعزز ويراقب بصورة دقيقة. ويحتاج المديرون الرئيسون والقادة الأكاديميون لتذكير أنفسهم وغيرهم دائماً بالأهمية الإستراتيجية للقضايا التي يكافحون من أجلها. كما يحتاجون لربط النتائج بالتوجيهات الإستراتيجية

الموجزة في عملية التخطيط الأصلية، وأن يكونوا في موقع دفاع عن أعمالهم القائمة على أساس مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف والإستراتيجيات والسياسات. وهذا هو السبب الكامن وراء تكريس العديد من المؤسسات جزءاً من عملية تخطيطها لهذا المجال من الحياة المؤسساتية.

العمليات الجارية في الجامعة بأكملها

بعيداً عن العنصر الإداري، تحتاج العمليات الجارية في كافة أركان الجامعة لأن تدرج في خطط مؤسساتية معينة. حيث نجد أن أموراً مثل كفاية التسهيلات، وصيانة التجهيزات الرئيسة، وعمل المحاسبة، والكادر البشري (إدارة الموارد البشرية)، وغيرها من العمليات المهمة للجامعة، ليست سوى جزء بسيط من المجالات الفرعية التي يمكن أن ترغب كليات أو جامعات معينة بتسليط الضوء عليها في عملية التخطيط الإستراتيجي لديها. ورغم أن العديد من هذه المجالات قد يكون له خطة إجرائية في الموضع الملائم بسبب الوضع البيروقراطي التقليدي جداً، أو وضع العمل الذي يجرون نشاطاتهم فيه، إلا أن مثل هذه الخطط يجب مراجعتها في ضوء التوجه الإستراتيجي العام للمؤسسة. فعلى سبيل المثال، لا تعد فكرة غير صائبة عملية التأكد ـ في حال كان للمؤسسة خطة رئيسة شاملة للتسهيلات الجامعية ـ من أن هذه الخطة منسجمة مع خطة التطوير الإستراتيجية للمؤسسة، أو ربما هي من حيث الشكل جزء منها. وبهذه الطريقة، سيبقى التخطيط فعلاً في هذه المجالات، ولكنه سيكون منسجماً أيضاً مع الخطة الإستراتيجية للكلية أو الجامعة.

الخدمات الجامعية

في كثير من النواحي يتعين على الجامعات الداخلية على وجه الخصوص أن تهتم بالفعاليات والخدمات التي تحدث خارج قاعة الدراسة، كما تفعل مع الأنشطة الأكاديمية. لكن حتى في الجامعات غير الداخلية تواجه الكلية أو الجامعة المعاصرة مطالب متزايدة لمساعدة الطالب وهيئة التدريس والموظفين لديها في قضايا الحياة. ومن جهة أخرى، يمكن أن يكون من الصعب وضع خطط حول العمليات ذات الطابع الخدمي، بسبب الطبيعة العالية الجودة لأنشطتها. رغم ذلك لا يزال المخططون قادرين على تطوير معايير وبدائل عن هذه المجالات الفرعية، وإيجاد مؤشرات أداء رئيسة والأهداف والإستراتيجيات والسياسات، بنفس الطريقة التي وصفناها للفعاليات الأخرى المذكورة للجامعة.

الخدمات الطلابية

قد يكون المجال الفرعي للخدمات الطلابية بحاجة إلى أن يعكس التغيرات الحاصلة في المزيج العام للطلاب، وحاجاتهم الضرورية للبقاء وللمنافسة على التعليم الجامعي. فالأمهات العازبات قد يحتجن لرعاية الطفل، والطلبة العائدون للدراسة أو غير التقليديين قد يحتاجون للمساعدة في إعادة تنمية عاداتهم الدراسية، والطلبة من الأقليات قد يحتاجون لمجموعات دعم تساعدهم في التكيف مع المناخ الأكاديمي. وبما أن التكاليف تزداد باطراد، فإن العديد من الطلبة يحتاجون لمساعدة كبيرة، ولتقديم النصيحة فيما يتعلق بتمويل تعليمهم. وقد أخذت الجامعات تدرك أكثر فأكثر مسؤوليتها تجاه الحاجات الصحية لطلبتها، بينما لا يزال تأمين المسكن والطعام يعتبر مشكلة لدى الكثيرين. هذه الأمثلة وغيرها تعكس حاجة الجامعة المتزايدة، للاستجابة بشكل مباشر أكثر فأكثر لحاجات طلابها المعيشية. وبرغم أن هذه الخدمات مكلفة، إلا أنها متعلقة أيضاً بقدرة المؤسسة على الاحتفاظ بطلابها، وكذلك على ضمان أقصى فرصة متوافرة للطلبة لتحسين أدائهم في مساعيهم الأكاديمية. وعملية ربط التخطيط في هذه المجالات بإدارة التسجيل الإستراتيجي SEM يجب أن تكون مباشرة.

الخدمات الإدارية

تمثل هيئة التدريس بالإضافة إلى الموظفين مجموعة من الحاجات المهمة. فالتأمين الصحي والتأمين على الحياة والتقاعد والترقيات والتثبيت ومجموعة واسعة من المزايا للموظفين، ليست مجرد مطالب شرعية للعديد من الكليات والجامعات فحسب، بل إنها كذلك قضايا تنافسية. حيث تتنافس المؤسسات في أرجاء البلاد على هيئة التدريس والموظفين والمديرين، كما أنها تحتاج للتأكد من أن اتفاقيات التوظيف لديها تلبي ـ على الأقل ـ المعايير الوطنية.

كذلك هناك خدمات إدارية أخرى تتجاوز عملية إدارة الموارد البشرية، تقدم العون في عملية التخطيط الإستراتيجي. فالمحاسبة ومعالجة المعلومات والسجلات ودعم وسائل الإعلام وغيرها من الأمور، تعتبر أساسية لإدارة السلسلة الشاملة للعمليات الإدارية والأكاديمية ككل. ومرة أخرى يمكن أن تحدد المعايير، وأن تطور مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف والإستراتيجيات والسياسات المناسبة، لتعكس هذه الأوجه المهمة للأعمال الداخلية للجامعة.

المجتمع والخدمات العامة الأخرى

يعتبر التفاعل بين الكلية أو الجامعة، والمجتمع الذي هي جزء منه، واحداً من المجالات الرئيسة للتخطيط. فلكي توجد الكلية أو الجامعة المعاصرة تفاعلاً إستراتيجياً مع المجتمع، تحتاج أن تدرك أن تعليم طلبة الكلية ليس الخدمة الوحيدة التي يتوقعها جمهورها. حيث نجد على نحو مطرد أن المجتمعات المحلية، والولايات، وحتى المجموعات الوطنية، تتطلع إلى الكلية أو الجامعة بوصفها المكان للحصول على أنواع معينة من المساعدة أو المشورة. وإضافة لكون الكليات والجامعات مستودعات هائلة للمعرفة، يتعين عليها كذلك أن تنهض بمسؤولية كونها جار جيد ومساعد.

يقدم التخطيط الإستراتيجي فرصة ممتازة للمؤسسة لتطوير فهم مركَّز عما يحتاجه فعلياً مجتمعها، وما هي إمكاناتها اللازمة للاستجابة لهذا. ورغم أن المجتمع والخدمات العامة ليست على العموم المجالات التي ستقدم فيها الكلية أو الجامعة مكافآت لكل من يوفر هذه الخدمات من هيئة تدريس وطلبة وموظفين. ومع ذلك، ومن أجل بناء علاقة أقوى مع البيئة الخارجية، وضمان قابلية للنجاح طويلة الأمد، تحتاج المؤسسة لتطوير قدراتها في هذه المجالات. لهذا نجد أن معايير التطوير والحدود المشتركة المناسبة، وربما حتى أنظمة المكافأة في سياق الخطة الإستراتيجية بدأت تكون معقولة أكثر فأكثر.

مجال آخر مهم

قد يكون هنالك مجالات أخرى يمكن للمخططين الإستراتيجيين للمؤسسة أن يحددوا فيما إذا كان النشاط فيها كافياً، أو ثمة حاجة لضمان تطوير مجال معين للتخطيط. وفي حين أن المخططين يجب ألا يخططوا من أجل التخطيط فحسب، فإن جامعات معينة قد يكون لديها مجالات معينة للنشاط، ربما يكون من الخطأ الفادح عدم ضمها لعملية التخطيط الإستراتيجي المركزية.

ومن جديد، قد نجد أن لجنة تخطيط إستراتيجي SPC مؤسساتية وحيدة، في جامعة معينة، يمكنها أن تعالج بشكل كاف كل المجالات المهمة الداخلة في عملية التخطيط. وفي جامعة أخرى نجد أن التخطيط الإستراتيجي قد يخدم بشكل أفضل بوجود سلسلة من اللجان الفرعية لكل مجال، فضلاً عن لجان الوحدات. ومن الواضح أن أسلم وأحكم طريقة هي تطوير عملية

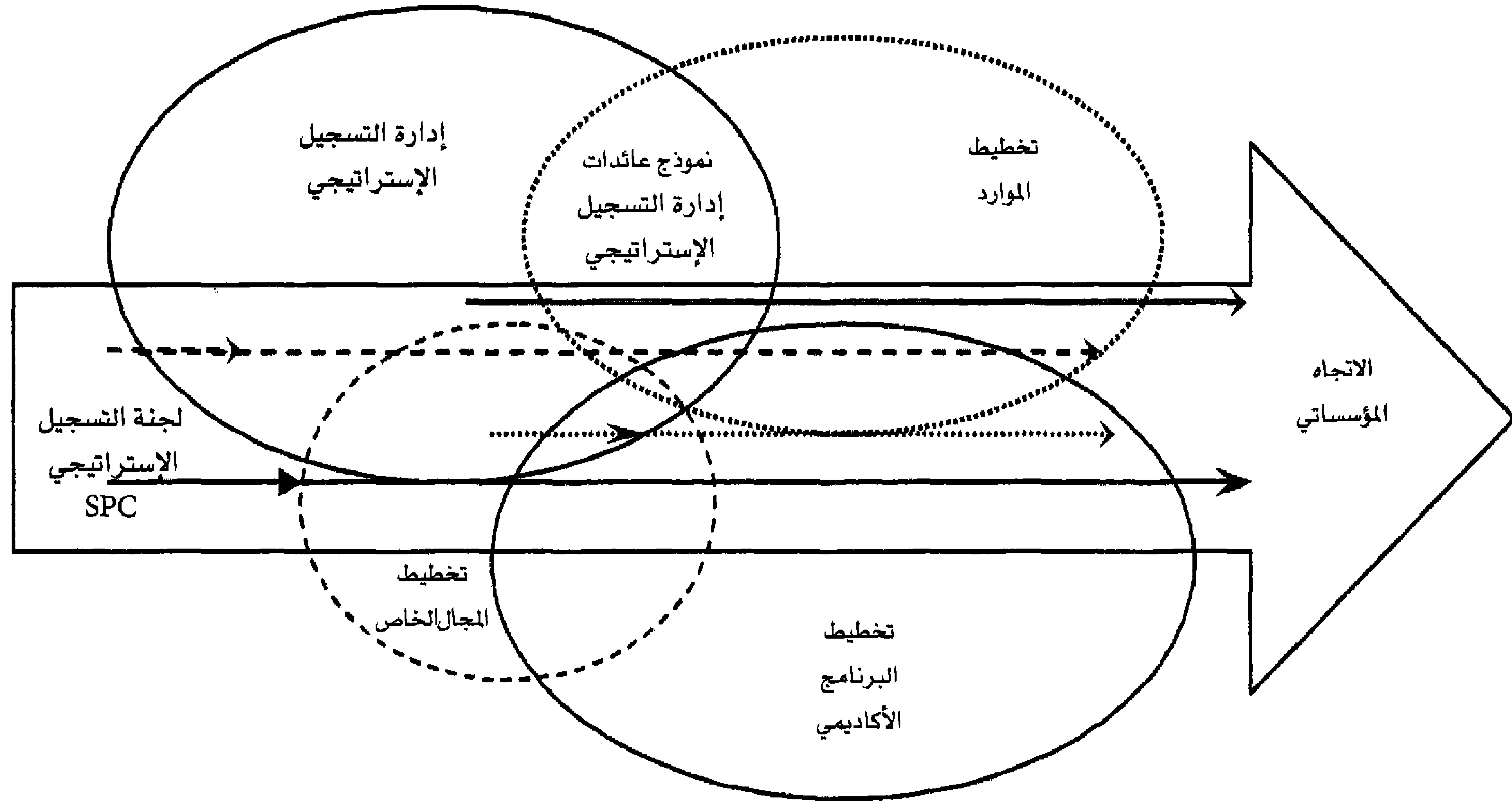
تخطيط بسيطة قدر الإمكان. والمفتاح الرئيس لذلك أن ندرك ما الذي يلزم أن يكون ضمن هذه العملية، وهذا يعني، ما الذي له دلالة إستراتيجية للمؤسسة وما الذي ليس كذلك، وبوجود هذا الفهم، لا بد للمؤسسة أن تكون قادرة على تجنب جعل هذه العملية أكثر صعوبة من اللازم، وتنظيمها بحيث تلائم الحاجات الإستراتيجية لكلية أو جامعة معينة.

العلاقات القائمة ضمن المجالات العديدة للتخطيط الإستراتيجي

عندما يقرر المخططون المجالات التي سيدخلونها في خطتهم، سوف يحتاجون بعد ذلك لفهم العلاقات القائمة ضمن هذه المجالات. وكما أشرنا سابقاً في بداية هذا الفصل، فإن التواقف (الاتكال المتبادل) بين إدارة التسجيل الإستراتيجي، وتخطيط البرنامج الأكاديمي، وتخطيط الموارد أمر أساسي، ولا يمكن لأي جزء من الخطة أن يطور بنجاح دون الانسجام ضمن المجالات الثلاث جميعها. ويوضح الشكل (2-12) هذه العلاقات، كما يشير إلى أنه من الأفضل وجود ترتيب منطقي، يمكن لكلية أو جامعة معينة أن تجري بموجبه عملية التخطيط في المجالات المتنوعة.

الشكل 2-12 تكامل عملية التخطيط الاستراتيجي

نموذج دوائر التخطيط الاستراتيجي المؤسساتي



ومرة ثانية، هذه ليست عملية يجب أن تسيطر فيها الموارد على تطور الخطة في المجالات الأخرى. فالابتكار ينبغي أن يأتي أولاً، ومن ثم تأتي مسألة ما هو واقعي أو ممكن. كما أن قضية الموارد ليست ببساطة مجرد مناقشة لكيفية توزيع ما هو متوفر، بل إنها كذلك قضية معرفة كيفية استخدام الموارد الحالية، ودعوة لاتخاذ قرار إعادة توزيع هذه الموارد على المجالات والبرامج التي حددتها عملية التخطيط الإستراتيجي على أنها أولويات بالنسبة للمؤسسة. وأثناء تطوير المجالات الثلاث الرئيسة للخطة (بعد المرحلة الأولية، التي تطور فيها لجنة التخطيط الإستراتيجي SPC المعتقدات المركزية للتخطيط)، سوف يقوم المخططون بتحديد المجالات التي تحتاج فيها عناصر التخطيط المتنوعة من أحد المجالات أن تدمج مع غيرها من العناصر الموجودة في مجال آخر.

ويمكن أن يتم تطوير المجالات الأخرى للتخطيط إما بشكل متزامن أو بعد أن تأخذ المجالات الثلاث الرئيسة شكلها الخاص. وعلى أي حال، ينبغي أن تكون العناصر الموجودة في أي مجال من مجالات الخطة منسجمة مع ما تم تطويره في مكان آخر. وستشكل الموارد النقطة المركزية لتحديد هذا الانسجام، لكونها تدخل في معظم قضايا التخطيط من ناحية أو أخرى.

مع ذلك، من المهم أن تكون الأغراض الأكاديمية منسجمة مع أغراض الخدمة، وأن تكون أغراض إدارة التسجيل الإستراتيجي SEM مرتبطة بأغراض الموارد. كما تحتاج أهداف الخطة المؤسساتية الرئيسة لأن تكون منسجمة مع الاتجاهات الأكاديمية. بكلمات أخرى، تحتاج أي خطة إستراتيجية شاملة لأن يتم اختبارها بدقة من حيث انسجامها الداخلي. وحالما تحدد لجنة التخطيط الإستراتيجي للمؤسسة وجود هذا الانسجام، يمكنها المضي قدماً، لمعرفتها أن الخطة الأساسية سليمة، كما يمكنها زيادة احتمال نجاحها.

العمل بالخطة

الفصل 13

تطبيق الخطـة

لا ريب أن العمليات والأغراض التي وصفناها عبر هذا الكتاب، وحتى هذه النقطة، لا قيمة لها إن لم تطبق بالشكل الصحيح. ومع ذلك، فعندما يطالع المرء ما كتب عن الموضوع، من مقالات، ويقرأ ما قاله المنظرون والكتّاب عن التطبيق، يجد افتقاراً عاماً لمادة تكتيكية محددة تعطي طرقاً ملائمة، ونصحاً للأشخاص الذين يحاولون بالفعل أن يطبقوا نتائج التخطيط الإستراتيجي. ويهتم القسم الثالث من هذا الكتاب بعدد من القضايا المحيطة بالتطبيق الناجح للخطة الإستراتيجية في جامعة أو كلية ما.

سنحاول في هذا الفصل أن نردم الهوة، وذلك بتقديم مادة تساعد المخطط الإستراتيجي، ويمكن أن توجد في المنشورات، بالإضافة إلى نصيحة نافعة يمكن اكتشافها من وقائع التطبيق الناجح وغير الناجح في عدد من الكليات والجامعات.

الأسس: العناصر المطلوبة بشكل أساسي

يخبرنا كل من غراتش ووود (1991) أن الدعم يجب أن يتولد عند كل المستويات في الوقت الذي يتم فيه تطوير الخطة، وإلا سوف تنشأ المصاعب عندما تبدأ المؤسسة بالتطبيق، ربما تكون هذه نظرة تبسيطية، ولكنها مع ذلك صحيحة بشكل أساسي. وكما بينا فإن نشاطات التخطيط الإستراتيجي والتطبيق هي وقائع تراكمية تدريجية. وتأثير هذه البيانات أن على المخططين الإستراتيجيين في الجامعة أن يقلقوا بشأن التطبيق منذ البداية الأولى لعملية التخطيط، وأن يعملوا ضمن عملية تشاركية للبدء بتطبيق مكونات الخطة عندما تبزغ وتمر عبر عملية الموافقة المطلوبة. مثلاً في أثناء تخطيط إدارة التسجيل الإستراتيجي SEM لدى جامعة كولورادو الشمالية UNC وبسبب قرب وقوع نقص وشيك في التسجيل في خريف 1993 قامت اللجنة الفرعية لإدارة التسجيل الإستراتيجي بالعمل ساعات إضافية خلال الجزء الأخير من الربيع والجزء الأول من الصيف، من أجل تطوير المنظور طويل الأمد لأهمية برنامج إدارة التسجيل

الإستراتيجي، ومن ثم استخدمت ذلك المنظور للتعرف على نشاطات محددة قصيرة الأمد، يمكنها استخدامها لمعالجة المشكلة وشيكة الحدوث. وفيما لم يكن هناك وقت كاف لمواجهة مشكلة التسجيل بنجاح كامل، لكن تم تحقيق نشاط كاف للتقليل من التأثير المحتمل، ولإعداد الجامعة كي تحقق أهدافها بشكل أفضل في السنوات القادمة. لقد تم إنجاز هذا الإجراء على أساس شامل للجامعة مع إداريين يعملون في استقطاب وتسجيل الطلبة، ومع رئيس المؤسسة ونواب الرئيس وعمداء أكاديميين وممثلين عن هيئة التدريس. ولدى تطوير تكتيكات ملائمة تمت الموافقة عليها فوراً من جانب المجموعات المسؤولة، ووضعت في مكانها المناسب على يد كثير من الأشخاص الذي كانوا قد قدموا العون في تطويرها.

كما يبين المثال أعلاه، أنه بينما كانت العملية تحدد بدقة نتائج معينة مرجوة وتتبناها، كانت كذلك تطور تكتيكات معينة لتطبيقها ضمن إطار إستراتيجيات طويلة الأمد. بالإضافة إلى ذلك وعندما تتكشف طرق التطبيق تلك فإن أحداثاً وفرصاً تحصل وتضفي الشرعية وتقدم الأساس لكيفية تطبيق الخطة.

تشمل أبسط طرق التطبيق التي نصادفها في الأدبيات تلك المسألة النظرية الشهيرة عن إعادة إنشاء أو إعادة تصميم بنية المنظمة التي يمكن أن تقود إلى المشكلة الخطيرة المتمثلة بالتعامل مع الأشخاص الذين يقاومون التغيير بشدة. ولكنها ليست المشكلة الوحيدة التي اكتشفها العديد من المخططين في الجامعات. فقد أشار ساندي (1991) إلى أنه: «يمكن أن يشعر المخططون بالإحباط، لأن المبادرات الجريئة غالباً ما تظل بلا حياة، سجينة كتب الخطط التي توضع على الرف سريعاً. أما الأشخاص الذين يتلقون الخطط فيحبطون، لأنهم لا يدركون هذه المبادرات بوصفها ذات صلة بقضايا عالمهم الواقعي» (صفحة 30). فالتطبيق تكتنفه المشكلات بشكل متواصل (Wilson, 1992)، وعند إدخال خفض للقوى البشرية، أو استبعاد للبرامج، فلا جدال بأن التطبيق يصبح سياسياً ومفعماً بالعواطف (Hardy, 1990).

لقد بين ميريديث (1993) بأن نجاح التخطيط الإستراتيجي أو فشله يمكن أن يكون خاصاً بالمؤسسة التي تقوم به، وهذا ما يجعل فهم كيف تتمكن جامعة ما من تطوير إستراتيجية تطبيق ناجحة أكثر صعوبة. كما يبين أن بعضاً من أكثر طرق التطبيق نجاحاً، تضمنت تخطيطاً تشاركياً، وتخطيطاً شاملاً للمؤسسة، وجعل التخطيط في الواقع إستراتيجياً، كمعاكس للتخطيط

التقليدي، وتحديد أهداف واضحة، وربط التخطيط بوضع الميزانية، وإشراك المجتمع الأكاديمي، وضمان تواصل جيد، وابتكار خطة ذات إمكانيات فعالة. وإن وضعنا أكثر استقامة بقليل: فمن الناحية العملية، يعدُّ بناء الفريق، والتواصل، والالتزام بتوجيه القيادة العليا، وربط الأولويات الإستراتيجية بعملية وضع ميزانية المؤسسة، والتغلب على عقبات التخطيط منذ البداية الأولى، هذا كله تكتيكات محددة وحاسمة بالنسبة إلى التطبيق الفعال.

قضايا التواصل

يشير العديد من المؤلفين، وخاصة الذين قاموا بدراسة الحالة في التعليم العالي، إلى الحاجة لأنماط شاملة وملائمة من التواصل بين المخططين الإستراتيجيين وبقية مجتمع الجامعة (Cline and Meringolo, 1991; Eaton and Adams, 1991; Morril, 1998; Roach,) (1988; and Aggarwal, 1987 . ووجد فلويد وولدريدج (1992) بأن إحدى المشكلات الرئيسة في التطبيق، أن مديري الحلقة الوسطى كانوا في الغالب لا يدركون ولا يلتزمون بالإستراتيجيات المبتكرة على المستوى التنظيمي. ويذكر نيبجين (1991) بأن التواصل هو العنصر الوحيد الأكثر أهمية في التخطيط الإستراتيجي الناجح. واقترح هانسون وهنري (1993) أن تطوير برنامج تسويق إستراتيجي متزامنٍ مع الخطة الإستراتيجية المؤسساتية، قد يكون مفيداً في تطوير تكتيكات تطبيق ملائمة. ففي جامعة آيوا، أدرك المخططون أهمية العمليات التشاركية المفتوحة والمتنامية، في جعل خطتهم ناجحة، مع ضرورة صنع قرارات بخصوص توزيعات البرامج والموارد في سياق خطط الجامعة والوحدات. (اتصالات الجامعة لجامعة آيوا 1995).

كيف يشارك المجتمع المحلي بالخطة الإستراتيجية؟ وكيف يتم إعلامه بها؟ وكيف يمكن أخذ آراء واهتمامات المجتمع المحلي بعين الاعتبار؟ وكيف يصدق كل الأشخاص في الجامعة أن الخطة الإستراتيجية شملتهم؟ هذه كلها قضايا تواصل حيوية. وإذا استخف المخططون الإستراتيجيون بالتواصل، فالخطة محكوم عليها بالفشل، وإذا أخذوه على محمل الجد، وطوروه من خلال جهود صادقة ذات علاقة بالكلية، يصبح تطبيق الخطة أكثر سلاسة. ويفكر شياريلوت وريد وراسل (1991) ملياً بعملية التخطيط الإستراتيجي لدى جامعة بولينغ غرين الحكومية، ويتوصلون إلى ثلاثة آراء تواصل إضافية مهمة، تتضمن استخدام اللغة التي يألفها الأشخاص في الجامعة، ويرتاحون لها، ووزن التأثيرات الجانبية التي تقوم المجموعة من خلالها

بصنع القرار، والتأكد من تثقيف أكبر مجموعة ممكنة من العناصر بخصوص تعقيدات عملية التخطيط الإستراتيجي.

استخدام الإعلام بحذر

تتسم أدوات التواصل وحيدة الاتجاه مثل الرسائل الإخبارية، ونشرات الأخبار، وآخر المستجدات بأنها بحد ذاتها ليست وسائل فعالة كثيراً لزيادة المشاركة. أما الأدوات ثنائية الاتجاه مثل المنتديات المفتوحة، ومجموعات اللقاء، واجتماعات المدينة، والتقارير للمجموعات الرئيسة من الجمهور، فأكثر فعالية للتأكد من أن الناس مدركون ما ستؤدي العملية، وما الذي ستنجزه، وأنهم يمنحون الفرصة للأشخاص غير المنخرطين بشكل مباشر في العملية لإبداء ملاحظاتهم، وما الذي يقلقهم.

لقد ارتكبنا في UNC أكثر ما يمكن من الأخطاء. فقد أخرجنا رسالتين إخباريتين منشورتين بشكل مهني قبيل بداية العملية، وطلبنا من الناس أن يكتبوا رسائل إلى المحرر، فلم يقم بذلك أي منهم. وكانت الاستجابة الواضحة الوحيدة التي حصلنا عليها هي القلق بشأن تكلفة نشر الرسائل الإخبارية. ثم اتجهنا نحو رسائل إلى مجتمع الجامعة من نمط المذكرات. فتميزت الاستجابات هذه المرة بالارتباك بخصوص اللغة وتعقيد العملية، أكثر من تميزها بإضافة أي شيء بناء. ثم جربنا بعد ذلك أن نحسن من التواصل من خلال منتديات مفتوحة وجلسات «غداء مع الرئيس»، ولكننا أصبنا بخيبة أمل كبيرة من جراء المردود الضعيف. وفوق ذلك ظهر أن الأشخاص الذين جاؤوا لاجتماع واحد كهذا، كانوا هم أنفسهم الذين حضروا بقية هذه الاجتماعات.

وبالرغم من أن المجلس الأعلى للجامعة كان يحدد مواعيد منتظمة لعرض التقارير عن التخطيط الإستراتيجي، إلا أن كلاً من عجز لجنة التخطيط في الإبلاغ عن تحقيق الأغراض الأساسية على أساس منتظم، وتعقيد العملية التي تبنيناها، قد أثبتا أنهما كانا مصدراً لإثارة الغضب أكثر منهما مصدراً للمعلومات. وفي هذا الوقت قرر المجلس الأعلى أن يسحب دعمه للعملية، (لأن النتائج بدت أبطأ من المتوقع، ولأن مناخاً سياسياً عاماً كان قد تشكل ولديه الرغبة باغتيال العملية بمجملها)، وكانت لجنة التخطيط تواجه مسائل أساسية تتعلق بالمصداقية، حينما حاولت وضع عملية التخطيط في موضع يمكن البرهان عليه. ولقد سمع المؤلفون قصصاً

مشابهة عن جهود تخطيطية أخرى عديدة في جامعات وكليات عدة عبر البلاد. حيث وافق المجلس الأعلى لإحدى الجامعات على خطة مطورة على مدى ثلاث سنوات، ومن ثم طلب التصويت على «عدم ثقة بالرئيس» بسبب عناصر وردت في الخطة. وطالب آخر بمعرفة كيفية تأثر الميزانية قبل القبول بما افترض أنها عملية مكيافيلية لأنها كانت إدارية. وهناك جامعة خاصة تقلصت بشكل منتظم من هيئة طلابية مكونة من 25000 إلى 12000. وكانت تصفي أصولاً عقارية بشكل دوري لتغطية عجز هيكلي، بينما تحارب كل محاولات «التخطيط» بكل ما أوتيت من قوة.

وفيما يتعلق بتحسين المشاركة والتواصل، فقد تعلمنا بسرعة أن مجموعات صغيرة غير رسمية، واجتماعات مع مجموعات إدارية، وممارسة نشاطات سياسية شخصية، والمحافظة بعناد على نشاط التخطيط الإستراتيجي بسيطاً وصريحاً، كانت أفضل طرق مناقشة العملية وتحسين التواصل. كذلك، استمر مجلسنا الحاكم بدعم العملية بقوة، مما ساعد في تحسين القبول. وحينما بدأنا بالطلب من لجان دائمة معينة في الجامعة كلها، الاستجابة لمسألة محددة أو اقتراح خاص، واختبار توصية محددة مقابل ممارسات وإمكانيات حالية، وتزكية مسار عمل لجنة التخطيط الإستراتيجي المسؤولة، بدأت تترسخ العملية المشتركة. وفي النهاية، وبعد موافقة مجلس الأمناء على السياسات التي اتبعناها من خلال اللجان الدائمة للجامعة، أخذت مصداقية العملية بالازدياد على نحو ذي دلالة.

يبين المثال الأخير بطريقة مهمة كيف كانت العملية تنتقل بالفعل من المرحلة الأولى (مرحلة التخطيط)، إلى المرحلة الثانية (مرحلة التطبيق). ولقد بدأ هذا يحصل في جامعة كولورادو الشمالية UNC في السنة الثانية للتخطيط. وبنقل نشاط صنع القرار المرتبط بالتوجه الإستراتيجي للخطة إلى البنية الحاكمة في الجامعة، كنا قادرين على أن ننقل عناصر التفكير الإستراتيجي إلى موضع عملي مهم في الجامعة. وفي السنة الثالثة للتخطيط عندما تحولنا كي نخفض مرحلة التخطيط الإستراتيجي بشكل كبير، كنا قادرين كذلك على أن نلغي الكثير من مركزية صنع القرار الإستراتيجي بهذا الأسلوب، مع الإبقاء فقط على لجنة التخطيط الإستراتيجي SPC سليمة كي تقوم وبشكل متواصل بمراقبة تأثير الإستراتيجيات مع مرور الزمن.

جعل وثيقة التخطيط عامة

يعتقد كثير من الناس أن التخطيط الإستراتيجي ليس له قوام حتى صدور الوثيقة. إذاً، ما هي فائدة خطة، إذا لم تدون ولم تتم مشاركة كامل الجامعة بها؟ والنتيجة يتركز الانتباه على الطقوس المحيطة بالوثيقة، بدلاً من التكشف الديناميكي لنشاطات التخطيط التي تؤدي إلى نتائج مرغوبة، أو تحل قضايا مهمة.

وكما وصفنا في الفصل السابع، فإننا نعتقد بأن وثيقة تخطيط إستراتيجي فعالة، يجب أن تظل بسيطة وضمن تصميم يمكن إعادة كتابته بسهولة حين تنبثق مع الزمن عناصر جديدة للخطة. وكما أشار براون (1988) يمكن لتلك الوثيقة أن تحتوي العناصر الواردة في العرض 1-7.

العملية أكثر أهمية من الوثيقة

تعتبر عملية صنع القرار إحدى النتائج الأكثر أهمية للتخطيط الإستراتيجي، بهدف تشكيل التغيير الذي تحدثه. وتتميز هذه العملية بالتفكير الإستراتيجي، وصنع القرار الإستراتيجي، اللذين تم تطويرهما في وقت مبكر من التخطيط الإستراتيجي. وفي حين يتم التوجه إلى مسائل التسجيل والتعرف على مؤشرات الأداء الرئيسة KPIs، تنشأ المنهجيات من أجل تشكيل التغيير من تقدير نقاط القوة والضعف والفرص والأخطار وتحليلها. وتنتج إستراتيجيات التسجيل أفكاراً حول المنهاج الدراسي الذي نحتاج إليه لخدمة أولئك المقيدين، ومن ثم تطلق التخطيط للبرنامج الأكاديمي. وللتغييرات في البرنامج الأكاديمي تأثيرات على الميزانية، وهكذا ينشأ تخطيط الميزانية والموارد. ومع التطبيق المؤسساتي لهذه النشاطات تتطور وثيقة الخطة، لتضم بقية عملية التخطيط، مع القليل من نكهة العمل الذي أبدعها. وفي حين تستطيع الوثيقة أن تشير إلى تلاقي كل مرحلة من العملية، لكنها لا تستطيع أن تكون الأساس الأوحد للتخطيط. فما يعتبر أكثر أهمية من الوثيقة، تلك النظرة العميقة التي أحدثت تطورها، والفهم الحاصل بين المشاركين حول كيفية تحقيق نتائج مرجوة، والكشف الذي توفره للتفكير الإستراتيجي الذي يعزز الخطة. ولا ريب بأن العملية التشاركية تؤكد هذه النتائج.

تكمن أهمية العملية في تهيئة المخططين بمستويات متنوعة لإصدار وثيقة. كما أن العملية تتخطى الوثيقة، فتشير إلى كون التخطيط الإستراتيجي فعالاً أو ناجحاً أم لا. فالعملية هي

الجسر الذي يعلم المنخرطين في التخطيط كيفية ربط التخطيط بالإدارة الفعلية وصنع القرار من أجل حل مشكلات حقيقية. وتساعد هذه النتيجة مع مرور الزمن في ترويج التخطيط إلى الذين لديهم شكوك بخصوصه أو الذين يرون فيه تهديداً لممارسات سابقة ومقبولة. ويمكن للمشاركين من خلال الانخراط في ممارسة التخطيط الإستراتيجي أن يوسعوا آفاقهم عن حالة المؤسسة، ورؤاهم عن حالة البيئات، حيث يعمل التخطيط. ويمكنهم هذا المنظور من إدراك السبب في أن القيام بالعمل بالطريقة القديمة لم يعد ملائماً أو مقبولاً في العالم المتغير الذي يعيشون فيه، والذي تعمل الجامعة ضمنه.

الدور الأساسي لبناء الفريق

يدعم نيومان (1991) بقوة الاقتراح حول إنشاء فريق إنما هو أمر أساسي، وأن يضم الفريق هؤلاء الذين من القيادة الإدارية العليا في الجامعة إلى أولئك في المنظمة كلها المكلفين بالتطبيق. وفي النهاية يصبح المشاركون في الفريق سفراء. وبشكل مثالي فإن الأشخاص المخططين يمثلون عناصر أساسية كما يمثلون العملية التي تعود فتربط التخطيط الإستراتيجي تلك المجموعات نفسها. وإننا لا نوحي أنهم كسفراء يجب عليهم المباشرة بهداية مؤيديهم إلى «دين جديد» في التخطيط الإستراتيجي، ولكن يمكنهم تأدية مهمة المشاركين المطلعين في نقاشات الجامعة، بشأن عناصر التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية.

ويخبرنا الأشخاص الذين شاركوا في التخطيط الإستراتيجي، وجرى وصفهم في هذا الكتاب أنهم يفهمون جيداً أكثر من غيرهم ما يتعلق بتوجيه المؤسسة وغايتها. ويقول كروس (1987): إن التطبيق يستند إلى التواصل الفعال فيما بين عناصر التخطيط، ويدعو أكرمان وفان آكن (1992) لمشاركة واسعة للهيئة التدريسية والمديرين والموظفين والطلبة. ويقول الأشخاص الذين تحدثنا معهم أنهم بسبب انخراطهم في التخطيط الإستراتيجي، يشعرون أكثر أنهم جزء من المؤسسة، وأنهم مخولون بالقيام بما يفيد المؤسسة ومن ثم ما يفيدهم. فمن الجلي أن هذه فوائد بناء فريق جيد.

مشاركة القيادة على مستوى الجامعة ككل

تحتاج التأثيرات المهمة للعملية أن يتم التشديد عليها من جانب الأشخاص الذين يقودون الجامعة. وتمنح المشاركة الأشخاص معرفة مباشرة بالقضايا والمشكلات والنواقص المرتبطة

بالتخطيط. وبينما تحل العملية مشكلات حقيقية مثل النقص في التسجيل، فإن فائدة التخطيط الإستراتيجي تتكون بصورة تدريجية. وعلى سبيل المثال، لما كانت إستراتيجيات إدارة التسجيل تؤثر في الممارسة الحالية، وتحسنها، فإن الصلة بين التخطيط وصنع القرار تغدو واضحة. وضمن هذه الطرق المتنامية يبدأ المناوئون والمشككون والداعمون الضعاف والمتحمسون بتقاسم الإحساس بما يتطلبه التخطيط الإستراتيجي، وكيف يمكنه أن يؤثر في الإدارة.

ومع كل ما يمكن أن تحققه العملية من خير، يمكنها كذلك أن تجلب معها عقبات معينة ينبغي تجنبها. ويقترح مورغان وبيرسي (1993) أن التخطيط الفعال يتجنب تخطيطاً يوجهه الموظفون، وأنه يركز على التخطيط أكثر مما يركز على الميزانيات أو الأوهام، ويطور مهارات التخطيط لدى كل الأشخاص المنخرطين في العملية، ويربط الموارد بالتخطيط، ويكافئ نشاطات ونتائج التخطيط، ويطور فرق التخطيط، ويبقي العملية بسيطة (خاصة في البداية)، ويعيد ويكرر، ويطالب بطريقة تطبيق محددة، ويدرك أن التخطيط الإستراتيجي عملية متواصلة. وينبه كل من نيوبورت وديس وراشيت (1991) بأنه يجب تفحص التماسك الداخلي للخطة قبل التطبيق، للتأكد من عدم وجود تناقضات. ويحذر كوفمان وهيرمان (1991) بأنه إذا لم تكن الرؤية التي يجري التخطيط بموجبها تتعلق بالعالم الذي نريد أن نعيش فيه الآن، وفي المستقبل، وإذا كانت تركز بدلاً من ذلك على مقررات تعليمية ومحتواها، (معتقدين أن المخرجات النافعة اجتماعياً ستكون الحصيلة)، فلن تتحقق سوى أهداف مؤقتة قصيرة الأمد. وهذه كل القضايا التي يجب على قيادة التخطيط أن تراقبها بعناية، ومن دون الدعم المستمر ويقظة القيادة العليا، فإن الكثير من المخاطر سوف تنشأ بسهولة.

يساعد نمو الإدراك التدريجي واعتياد كيفية حل المشكلات بالتخطيط قادة الجامعة في تفسير فوائد عملية التخطيط الإستراتيجي للأنصار الذين يمثلونهم. وحالما يدرك الأشخاص الذين ساعدوا في تطوير الوثيقة الأولية ذلك، فإن المناقشات بين أعضاء اللجنة وأناس ومجموعات أخرى عبر الجامعة ستنتشر وتوسع فهم التخطيط. وبشكل خاص مع دعم قوي من قيادة الجامعة فإن غالبية عناصرها سوف يكتشفون ـ عاجلاً أو آجلاً ـ أنها تنعطف حول زاوية بمعنى ما، وأنها تدير نفسها بطريقة مختلفة في الوقت الحاضر، وهي طريقة يؤمل أن يفهم الناس أكثر فأكثر بأنها نافعة بطريقة أو بأخرى لكل شخص انخرط فيها.

التغلب على عراقيل الجامعة للتخطيط

تعد مقاومة التغيير أمراً شائعاً، وتشكل جزءاً مهماً من بيئة الجامعة، كما ناقشنا عبر هذا الكتاب. لذلك فمن المفيد لأولئك المنخرطين في التخطيط الإستراتيجي أن يدركوا بعض مميزات التغيير التي تجعل الأفراد أو المجموعات يستجيبون وهم يقومون به.

قشعريرة التغيير

يتحدى التخطيط الإستراتيجي الممارسة الحالية. وفي الجامعة حيث تكون العملية أولية يكون لهذا التحدي أثرٌ باردٌ يبعث على القشعريرة. ويجب أن تكون هيئة التدريس والموظفين مهيئين لأمرَي الحركة البطيئة للتغيير، والشك المحيط بها.

وإن الإخفاق في إعداد الجامعة للطرق التشاركية والتدريجية التي ستظهر فيها النتائج تؤدي أولاً إلى الشك بالتخطيط الإستراتيجي، وتدريجياً إلى المعارضة. ولأن عملية التخطيط الإستراتيجي معقدة، فسوف يتساءل الناس: لماذا بذل الجهود، إذا كانت النتائج غير واضحة أو فورية؟ وبما أن بنى لجان أخرى موجودة سلفاً في مكانها، فقد يتساءل الناس كذلك، لماذا لا تكون هي أدوات التخطيط؟ وإذا كانت هذه اللجان منظمة ضمن كتيب المؤسسة أو مجموعة قوانينها، فسيعترض الناس مباشرة على شرعية أنشطة التخطيط والكيانات التي تظهر للتدخل بممارسات حالية، وتنظيم نطاق سلطاتها. وبصرف النظر عن سيناريو الجامعة، يجب أن يتم الإعداد بحرص لتدفئة برودة المعارضة والشك قبل أن تضعف شرعية التخطيط بشكل خطير.

يستطيع المخططون وضع أساس عمل بوصف العملية التي سيتم اتباعها، وتحديد المراحل الرئيسة لها، وتعيين هيكل اللجنة وكيف ستقوم بشكل أولي بالارتباط بالبنى الموجودة، وتوضيح نطاق أي قضية في وقت مبكر قدر الإمكان، ومن ثم تقوية أنفسهم مقابل المعارضة. وبما أن الكليات والجامعات تتكون بشكل أساسي من أشخاص، والميزانيات مثقلة كثيراً بالرواتب، فالخوف الأعظم أن يؤدي التخطيط إلى تسريحات. وللتقليل من أحداث مؤذية بشكل خاص يجب على القيادة أن تكون صادقة بخصوص تلك الاحتمالات، وتبين كيف ينوون استخدام نتائج التخطيط. ولا يمكن أن يكون المخططون فعالين إن هم تحملوا عبء كونهم سيف التغيير. فيجب

إيجاد الملجأ وتأصيله في الطبيعة التشاركية للعملية. لكن إذا كان الناس، بشكل أساسي، يخشون التغيير، فالبديل البناء إنما هو المساعدة في تشكيله.

وبسبب قشعريرة الخوف يجب أن يسير التخطيط الإستراتيجي بشكل تدريجي وبطيء، مع محاولة توضيح ما الذي يحصل عند كل خطوة جيدة. ولهذا فإننا نوصي بأن التعاقب المناسب بالنسبة إلى التخطيط الذي تدفعه المطالب هو إدارة التسجيل، وحل بعض الحاجات الخاصة بالجامعة (التي كانت التكنولوجيا في جامعة كولورادو الشمالية وجامعة كاليفورنيا الحكومية بلوس أنجلوس)، وتخطيط البرنامج الأكاديمي، وأخيراً تخطيط الموارد.

كما بينا في الفصل العاشر فإن تخطيط البرنامج الأكاديمي من بين مجالات التخطيط كان أكثرها صعوبة من حيث تفسيره، وتوجيهه، وإضفاء الشرعية عليه. لهذا السبب فمن المهم أن نظهر بعض النجاح في التخطيط، قبل الشروع في تخطيط البرنامج الأكاديمي. ولأن مقاومة تغيير البرنامج مستوطنة وعنيفة، فإن الحاجة إلى ذلك التغيير يجب مناقشتها بوضوح، حتى ولو كانت تلك الحاجة غير مرئية بشكل جلي. ويجب مناقشتها بثبات وإصرار إلى أن تحصل بعض النتائج من التخطيط الأكاديمي. أخيراً، من الضروري أن تصر الهيئات الحاكمة على التغيير، وتكون ثابتة بخصوص توقعاتها. وهذا سبب آخر لوجوب أن تكون القيادة في الجامعة ككل جزءاً من العملية منذ البداية، وأن تتواصل على أساس واقعي ومتنام مع مختلف عناصرها.

تمكين الجامعة من تغيير ذاتها:

هناك بعض المشكلات الحقيقية في التعامل مع التوقعات العادية للجامعة. فتقليدياً تتوقع الجامعة أن يتم أولاً إعلان رؤية لتوجيه التغيير. وغالباً ما يعتمد عناصر الجامعة مصدرين لهذه الرؤية. أولاً: يتوقع أن يكون لرئيس الجامعة أو المستشار رؤية للتغيير، وأن يناصرها، وثانياً: الإعلان المسبق لبيان رسالة المؤسسة. وهذا البيان حتى ولو كان متداولاً إلى حد ما، إلا أنه عتيق، وتم تصميمه إلى حد بعيد حسب توقعات الأشخاص الذين يصادقون على اعتماد الجامعة كل عشر سنوات. ومن أجل غايات التخطيط الإستراتيجي لا يمكن لبيان الرسالة ذاك، أن يكون ينبوع تغيير إستراتيجي.

بالإضافة إلى ذلك، وإذا ما أعلن الرئيس عن رؤية، فلمن تكون؟ فمع معدل الدوران الحالي للرؤساء مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة بتولي المنصب حالياً لمدة أقل من خمس سنوات، وتخطيط من المحتمل أن يستغرق تلك المدة لكي ينضج، كيف يمكن تحقيق الاستمرارية؟ وكيف تحولت تأثيرات التخطيط المهمة طويلة الأمد إلى حقيقة، استناداً إلى ما وصفه الرئيس برؤيته؟ وكذلك فإن بيان الرسالة هو على الدوام ضرب من شجرة عيد الميلاد الأكاديمية، حيث تعلق كل دائرة دميتها قليلة المادة. وكيف تنبثق العناصر الإستراتيجية للتغيير من كينونة حامية للتربة؟ فالحقيقة الواضحة أن «الرؤية» يجب أن تخرج من التخطيط الإستراتيجي عند النقطة التي عندها يرى المنخرطون في التخطيط بالإضافة إلى المعارضين له، الحاجة لموضوع توحيدي، وخصائص تمنح المؤسسة شخصيتها، ومن ثم تساعد في تعيين أولويات المؤسسة. لأنه عندما تغطي الأولويات الموارد المالية فحسب، يمكن أن تنبثق تلك الإستراتيجيات الهادفة لتحقيق تغيير فعال ومرغوب فيه.

والحقيقة القاسية أن الجامعة سوف ترغب برؤية من الرئيس، ولسوف يدعو إليها، وسينتقد ذلك الشخص لافتقاره إلى القيادة إذا لم يكن لديه رؤية. والأسوأ، أنه حتى ولو نشأت الرؤية فسيتم انتقادها، إلا إذا كانت شجرة عيد الميلاد شاملة وعليها زينة لكل شخص. وبشكل مشابه، إذا بدأ التخطيط الإستراتيجي مع بيان الرسالة، وهذه منهجية قمنا بضدها، فمن المحتمل أيضاً أن البيان سيحمل الزينة لكل شخص. وفي أي من الحالتين فإن الأفضليات الراهنة ستدفع الإستراتيجية لأجل المستقبل. وسوف يكون سوء التطابق الناتج واضحاً بشكل مؤلم، عندما ترفض الموارد المالية أو السياسة أو قوى خارجية تقديم الدعم أو التمويل.

وكل ما يستطيع الرؤساء، مع قادة الجامعات الأخرى، القيام به إنما هو الدعوة بثبات لأولويات البرنامج، بوصفها أساسية للتخطيط الأكاديمي الفعال. فإذا كان لدى الأمناء أفكارٌ بشأن ذلك، فيجب دراستها بعناية، وإبرازها من أجل دفع الحاجة إلى تمكين الجامعة. ويجب أن يأخذ هذا التمكين شكل تعيين وتشكيل أولويات أكاديمية من خلال تخطيط البرنامج الأكاديمي، وذلك باستخدام العملية الموصوفة في الفصل الحادي عشر.

فالقيادة الفعالة للجامعة ككل، في ظل هذه الظروف تتخذ شكل مقاومة الإغراء لتقديم رؤية رسمية، تعزز كيف ينبغي أن تتقدم الأولويات على التغيير الإستراتيجي، وتستخدم الدعم

القوي لأعضاء مجلس الجامعة من أجل مجموعة أولويات، بحيث يتم اتخاذ قرارات رئيسة تتعلق بالميزانية.

ولمساعدة العملية، قد يكون من الجائز للرئيس أن يوضح أفكاره كحافز للتفكير، أو أن يشجع أولئك الذين يبدو أنهم يرغبون بتولي المهمة. وهذا التأييد المرافق بمديح الذين يلبسون عباءة التخطيط الإستراتيجي، يمكنه أن يشجع آخرين لكي يصيروا متمكنين، ولينضموا إلى الجهد للمشاركة في ملكية تشكيل التغيير.

التحالف لعرقلة التغيير

تعد سياسة الجامعة، كما بينا في الفصل الخامس، قوة نكافح بها في تطوير خطة إستراتيجية لكلية أو جامعة، ولها خصائصها الإيجابية والسلبية معاً. ولأن المشاركة تقود نموذج التخطيط الإستراتيجي الذي نفضله، وهذا مؤيد عموماً في الأدبيات، حيث يفوز التخطيط بمنبع القوة الدافعة، ويدرك المعارضون أن التخطيط ربما حقق النجاح. وبدلاً من الانضمام إلى العملية للمساعدة في تشكيل التغيير بشكل بناء، قد ينضمون الآن للمساعدة في إخراجه عن المسار. ولسوف تتنوع الحيل مع طبيعة سياسة الجامعة، ولكنها سوف تهدف إلى إبطاء التغيير، عن طريق تأخير النجاحات، ومهاجمة أصحاب الاقتراحات، بوصفهم منتهكين للسيطرة المشتركة، أو مقوضين للجودة التي في مكانها المناسب. ونظراً لأن العملية شديدة المركزية، فإنها ستغدو الأداة للتغلب على هذه المقاومة.

يريد المناوئون مراجعة كل مجموعة ذات صلة «قبل أن نتمكن من المضي قدماً»، وتصبح علاقة التخطيط بالهيئات المسؤولة ولجانها شرطاً أساسياً لمنح الشرعية لأي نتيجة للتخطيط الإستراتيجي. وغالباً ما يتهم المناوئون التخطيط الإستراتيجي بأنه غامض جداً، أو طموح جداً، أو نظري، ويجب أن يمنع «إلى أن نتمكن من حل المشكلات الحالية المقلقة». ولسوف يكون الهدف الخروج بخطط إدارة ذات توجه، يستند إلى مشكلات الحاضر المتجذرة، بوصفها متطلبات أساسية، أو بدائل للتخطيط الإستراتيجي. وبالالتزام بأفق السنة الحالية ـ عادة الدورة الحالية للميزانية ـ يتم التخلص من التخطيط الإستراتيجي، وجعله موضوعاً للنقد بأنه ليس له فائدة عملية أو غير فعال. وهذا لأن التخطيط الإستراتيجي، لكونه أداة طويلة الأمد،

لا يستطيع عادةً أن يعمل كأداة قصيرة الأمد بشكل ملائم. وبصرف النظر عن الأسلوب، فإن النية سوف تكون إبطاء التخطيط أو رفضه، وخاصة تخطيط البرنامج الأكاديمي.

والترياق لهذه التكتيكات بالنسبة إلى المخططين ومديري المؤسسات يتمثل في إبقاء المسار في صالح التخطيط الإستراتيجي، مع ضمان ربط نشاطات التخطيط بحل قضايا واقعية ومهمة. كذلك، فقد أثبت دعم مجلس الإدارة بأنه حليف مفيد. ولهذا السبب فإن إستراتيجية متنامية تدريجياً تركز أولاً على أشياء مرئية مثل التسجيل أو التقنية، ويمكن لتطبيقها أن يوصل إلى نتائج مبكرة سوف تكون مهمة جداً. فهي تكذب مقولة أن التخطيط الإستراتيجي غير عملي، وفي الوقت ذاته تضع الأساس لتخطيط برنامج أكاديمي مدفوع بالمطالب يتحقق لاحقاً.

أعمال التخطيط الإستراتيجي

لما كان التخطيط الإستراتيجي يخاطب المستقبل، فإنه يتعرض دائماً للانتقاد من حكمة الإدراك المتأخر. والإصرار هو الترياق لهذا الإدراك المتأخر. ولسوف ينجح التخطيط الإستراتيجي إذا تمسك المخططون بالمسار، لكن بشرط التكيف كذلك مع وقائع الحاضر. والنقطة الأساسية أن ـ الإصرار وليس الصلابة ـ هو الذي يحول التخطيط الإستراتيجي إلى نجاح. ولسوء الحظ فإن كثيراً من المخططين يميلون للبقاء مع البنى والعمليات المثالية التي بدأ بها التخطيط، وهذا ما يؤدي إلى الفشل الأكيد. إذا كان تخطيط البرنامج الأكاديمي ـ من أجل أن ينال الشرعية ـ يجب أن يجتاز المراجعة التي تقوم بها اللجان المسؤولة الدائمة، فليحدث ذلك؛ ولكن يتعين على المخططين والمديرين أن ينظموا عملية المراجعة، بحيث يتجنبوا طريقاً مسدوداً أو خلافاً غير قابل للتسوية. كذلك، فإن الموافقة على تغيير البرنامج الأكاديمي ضرورية من هيئات معينة في الكلية، ومن المحتم إلى حد ما أن يكون ممثلو تلك الهيئات فاعلين في تطوير الخطط منذ البداية.

النتائج البنيوية لعملية التغيير

لقد صُمِّم التخطيط الإستراتيجي ليحدث تغييراً. وبما أن الكلية أو الجامعة هي بالمقام الأول مؤسسة خدمات إنسانية، فإن معظم هذا التغيير سوف يؤثر في الأشخاص المرتبطين بتلك الخدمات. وبينما يباشر المخططون الإستراتيجيون بالتفكير بشأن الانتقال من المرحلة

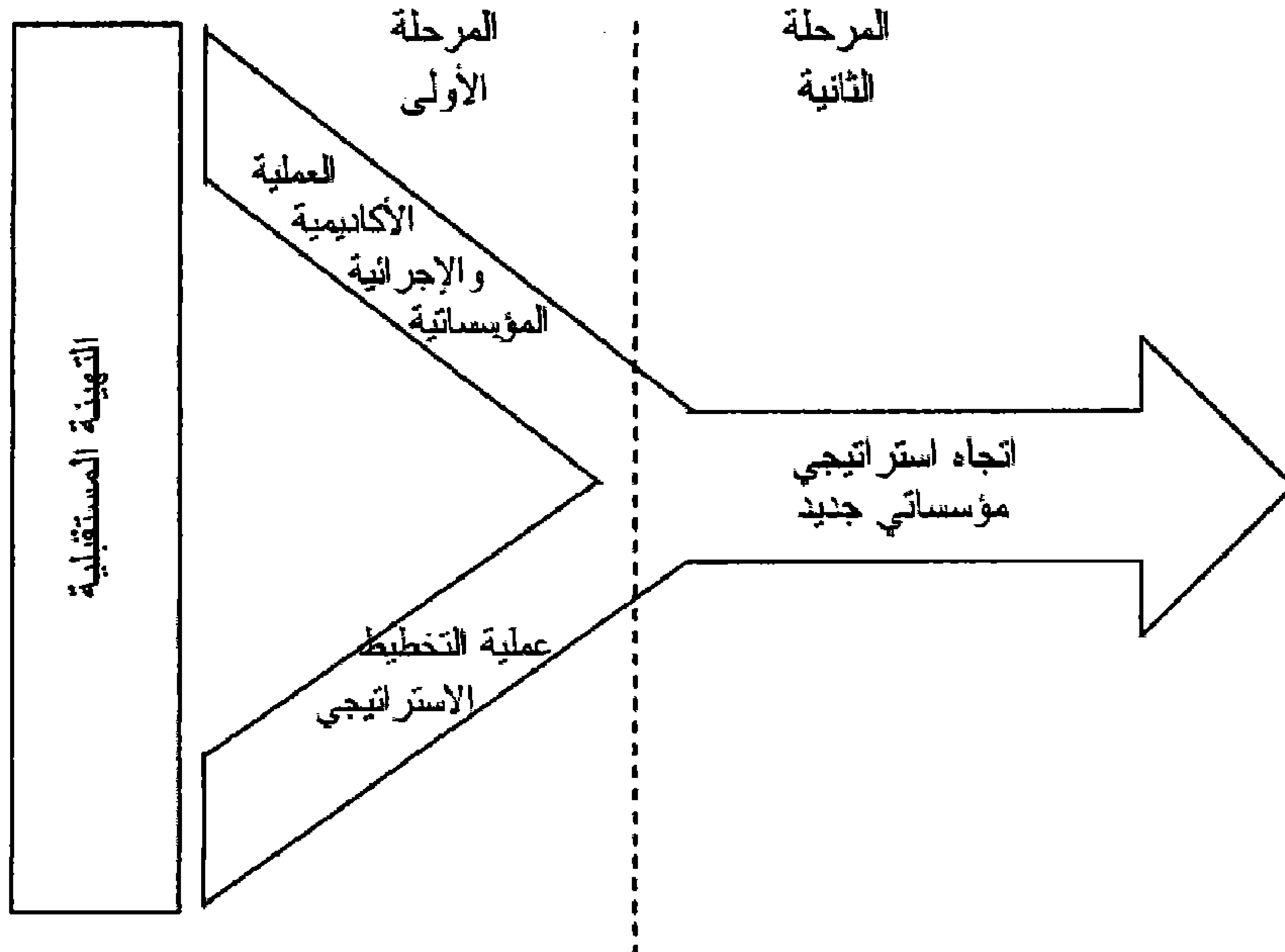
الأولى إلى المرحلة الثانية، فهم بحاجة للتعامل مع مسألة دمج العمليات الجديدة للتخطيط الإستراتيجي، بالعمليات الإجرائية المتنامية في الجامعة كما هو موضح في الشكل 1-13

ولسوف تحدث التغييرات البنيوية في العملية نفسها، حالما تفسح عملية التخطيط الإستراتيجي المجال للإدارة الإستراتيجية. وهناك لجان أو مهام معينة، كانت جزءاً من المشهد قبل بداية التخطيط الإستراتيجي، فضلاً عن أن تلك اللجان الإضافية التي أحدثتها عملية التخطيط الإستراتيجي، سوف تحتاج للدمج، أو الانحلال، أو إبراز كيانات تنظيمية جديدة. ولكن حتى ولو كانت التغييرات التي حصلت بوساطة التخطيط الإستراتيجي نافعة جداً للمؤسسة، فإن أفراداً أو مجموعات معينة ضمن المنظمة قد لا يحققون نجاحاً، أو قد يدركوا أنهم لن يحققوا النجاح كنتيجة للتغيير. وهذا هو الزخم الرئيس بالنسبة إلى مقاومة التغيير.

التعامل مع المقاومة

تعد مقاومة التغيير استجابة بشرية طبيعية تماماً، وخاصة إذا كان الناس يرون هذه التغييرات بوصفها مدمرة لمصالحهم بشكل فعلي أو محتمل. ومع ذلك فما يشعر به كثيرون في التعليم العالي بأنه مدمر لمصالحهم بشكل فعلي أو محتمل، إنما هو عادة شيء يتحدى الطريقة التي اعتادوا عليها للقيام بالأشياء. كما أن الأشخاص الموجودين في القسم الأكاديمي من المؤسسة قد اعتادوا على أن يكون لديهم درجة عالية من الاستقلالية والتحكم بالعمل الذي يقومون به، ويشعرون بالاستياء الشديد من المؤسسة التي تقترح عليهم، أو تجبرهم على القيام بالأشياء بشكل مختلف أو القيام بأشياء مختلفة.

الشكل 1-13 دمج التخطيط الإستراتيجي مع التنظيم المتقدم باستمرار



تعد هذه القضايا ذات علاقة بالهيكلية بشكل أساسي. والهيكلية في هذا السياق هي النمط المتعلق بكيفية تنظيم الأشخاص ضمن المنظمة لكي يقوموا بعملهم. كما تشمل الهيكلية أنماط التواصل وتوزيع الصلاحيات وطرق المراقبة التي تستخدم للمساعدة في توفير الاستقرار والنظام اللازمين، بما يسمح للمنظمة أن تعمل بفعالية وكفاءة قدر الإمكان. والقيام بالأشياء بصورة مختلفة يعمل على تعطيل هذه الأنماط المألوفة من النشاط، ويسبب التنافر بين أعضاء المنظمة المتأثرين.

يستطيع التخطيط الإستراتيجي أن يحدد، على سبيل المثال، بأن عنصراً واحداً من الهيكلية (مجال برنامج خاص)، والكثير من الأشخاص، يتواجدون في مجال يتناقص فيه الطلب على الخدمات مع مرور الزمن. ومعالجة هذا الوضع لا يغير وضع الأشخاص في المجال المتأثر فحسب، بل ويعدل كذلك نمط النشاطات التي تحصل في ذلك المجال. وهذا يجعلنا نشعر بالتغيير بشكل أوسع في كافة أرجاء المنظمة. كما يساعد في تفسير السبب الذي يجعل التغييرات التي تأتي من

خلال التخطيط الإستراتيجي غالباً ما تقود إلى المقاومة. ويمكن لهذه المقاومة أن تتأتى من جزء من المجالات المتأثرة بشكل عميق، ومن أجزاء أكبر تكون قد تأثرت جزئياً بالتغيير، أو خائفة أن يحدث لها الشيء ذاته.

التعاون والمشاركة

لقد أكدنا باستمرار على الحاجة للمشاركة والتواصل والتعاون في تطوير الخطة الإستراتيجية، وفي مراحل التطبيق، وفي المرحلة الثانية عندما يفسح التخطيط المجال للتفكير الإستراتيجي وصنع القرار الإستراتيجي. وأحد أسباب الحاجة إلى هذه السلوكيات إنما هو الاستباق وتقديم العون لتقليل نمو مقاومة التغيير، التي ستحصل حالما يبدأ الناس بالشعور بالنتائج البنيوية لذلك التغيير. وكما ذكرنا سابقاً فإذا كان الأشخاص مساهمين بالمساعدة على تشكيل التغيير، أو إن كانوا واثقين أن التغيير سوف يفيدهم بالفعل، فاحتمال مقاومتهم ستكون أقل، وقد يكونوا فعالين في خفض المقاومة لدى آخرين. مثلاً، يخبرنا كلاين وميرنغولو (1991) أن طريقة من القاعدة إلى القمة في جامعة بنسلفانيا الحكومية، وفرت أداة مهمة لإرساء نظام إدارة تشاركي.

ولسوف يكون من الحماقة السماح بحصول اعتقاد بأن التخطيط الإستراتيجي يمكن ألا يؤدي إلى تمزيق بنية المؤسسة، أو قد يؤدي إلى القليل منه، بحيث يتمكن المخططون بطريقة ما من صياغة الخطة بأسلوب يلائم الجميع، ويحصل التغيير الحقيقي في مكان آخر خارج حدود الجامعة. وفي الحقيقة، فإن التغييرات المطلوبة قد تكون ثورية، بحيث يمكن أن تكون أعمال الأقسام والجامعة بالكامل مستهدفة للإغلاق أو توسيع أساسي. ومع تذكر أن بقاء المؤسسة هو المهم هنا، وليس رفاه عناصر محددة من هيئة التدريس والموظفين والمديرين فيمكن لأقسام من المؤسسة اعتبار تلك التغييرات المثلى التي تقوي المؤسسة بأنها كارثية.

التخطيط الإستراتيجي الإنساني

الشكل المثالي ألا تبيح المؤسسة لنفسها الوصول إلى الحالة التي يكون فيها التغيير البنيوي الكارثي ضرورياً. بالإضافة إلى ذلك، وإذا كان بإمكان التخطيط الإستراتيجي أن يتعرف على المشكلات الهيكلية قبل أن تسبب صعوبات كبرى للمؤسسة، فيمكن للمخططين أن يرسموا مساراً للتغيير مع مرور الزمن، يوفر وسيلة إنسانية وغير تمزيقية نسبياً، للتغلب على تلك المشكلات.

وينبغي أن يكون هذا هو الهدف المفضل، وأن يتجاوز رغبات عناصر الجامعة، الذين يرون ما يعتقدون أنه مشكلة، ويطالبون بتحرك سريع وحاسم. وينبع ألم التغيير من خطورة مشكلة ما، والأثر الذي تحدثه على الاتجاه الإستراتيجي للمؤسسة.

يمكن للتخطيط الإستراتيجي، بشكل أساسي، أن يكون أداة إنسانية وثورية بالنسبة إلى المديرين وهيئة التدريس والموظفين والمجالس المسؤولة المؤسساتية. ويشكل ذلك خط إرشاد مهم لأن البيئات الخارجية، وخاصة في قطاع الأعمال، لا تميل إلى أن تكون إنسانية في نهجها لإصلاح ما هو خطأ. فكما تتلاعب الهيئات التشريعية في الولايات بحصص الميزانية، وكما يحتال مقدمو المنح على الطلبات لاقتطاع نفقات عامة، وتكاليف أخرى للقيام بالأعمال، وكما يضع مانحو الأموال الوقفية القيود على كيفية استخدام المؤسسة لأموالهم، كذلك فإن إمكانية الاقتطاعات موجودة. ولا أحد من مقدمي الموارد هؤلاء يتحمل مسؤولية الفوضى الهيكلية التي قد تحدث بسبب أفعالهم. حتى أن بعضهم يعتقد بأن المؤسسة بدينة على كل حال، ويمكنها الاستفادة من بعض التشذيب. ويستطيع التخطيط الإستراتيجي أن يضم إستراتيجيات من أجل تبديل البنية بأسلوب إنساني، خاصة وأنها تستطيع فعل ذلك مع مرور الزمن.

وفي الواقع أن الوقت هو المحور. فعملية التخطيط الإستراتيجي تزود المؤسسة بمنظور مختلف حول وضعها ومشكلاتها وبيئاتها على المدى الطويل. وبإخراج العملية كلها من نمط القيام الأشياء على المدى القصير لتحقيق نتائج قصيرة الأجل، فإن المؤسسة تشتري الوقت. فمع لزمن يمكن لتقليص حجم قسم أو إلغائه، أن يحصل من خلال الاحتكاك أو إعادة التدريب، وبذلك يظل أصحاب المناصب مع المؤسسة، إنما بصفة مختلفة وأكثر نفعاً. ومع الزمن يمكن للفرص الجديدة الغامضة الآن، أن تظهر، مما يسمح للمؤسسة بالحياة خلال سيناريو نمو، بدلاً من نظام تخفيض نفقات. ومع الزمن يستطيع الأشخاص أن يتعلموا الوثوق بالتغيير وعدم الخوف منه، وأن يصيروا أكثر مرونة عندما تقع التغييرات المحتومة.

التغلب على عوائق التمسك بالتقاليد، والافتقار إلى الإبداع

تتمسك الكليات والجامعات بالتقاليد بشدة. وتستمد قدراً كبيراً من سماتها وطبيعتها من تطوير تقاليد افتخار بالتفوق الأكاديمي والمساهمات الاجتماعية. فالتقاليد تجلب معها الكبرياء الواضح، ليس في الجامعة فحسب، وإنما كذلك بين الخريجين والمانحين والمجتمع الذي يتواجد

فيه. لهذه الأسباب تعتبر التقاليد من الأصول القيمة لدى كلية أو جامعة، ومصادر القوة التي يمكن للتخطيط الإستراتيجي البناء عليها.

ولكن يمكن للتقاليد أن تكون مصدر ضعف أيضاً. فمن وجهة نظر بنيوية، قد تعني أن الكلية أو الجامعة كانت ناجحة بالبرامج التي طورتها على مدى السنين، لذلك فمبرر التغيير ضئيل. ويعد ذلك أحد أكثر المواقف صعوبة لتجري مخالفته، حتى بمواجهة مشكلات ضخمة لا تستطيع البنية الحالية أن تواجهها.

حفر الخنادق

مايلز وسنو (1978) في نقاشهما بشأن بعض الخيارات الإستراتيجية التي تقوم بها المنظمات باختيارها، أن تكون «مدافعة». والمنظمة المدافعة هي التي قامت باستثمار ضخم في عملياتها الحالية ولا تعتقد أن التغييرات التي تحصل بكل مكان حولها واقعية بما فيه الكفاية للتلاؤم معها. وتؤمن منظمة كهذه أن التغييرات التي تراها ليست سوى مؤقتة أو حتى مجرد تقليعة وأنها بتشبثها بطرق عملها التقليدية سوف تنجح على المدى الطويل، وتفوز المدافعة إذا تلاشى التغيير. بيد أنها تخسر إذا أصبح التغيير هو المبدأ المؤسساتي، ولكي تنافس المنظمة ومن ثم تستمر في البقاء، تقوم بالتغيير في مرحلة لاحقة وتجد نفسها في وضع تنافسي سلبي.

هذه هي المشكلة الحقيقية مع التمسك بالتقاليد داخل المؤسسة. فتوجيه البرنامج الأكاديمي للكلية أو الجامعة في المستقبل استناداً إلى نجاحات الماضي إنما يراهن على أن عالم اليوم منحرف عن الحق، وإذا قام المرء بحفر الخنادق وبقي ثابتاً، فإن هذا الجنون سوف يزول، وسيستمر المجتمع يتوقع من المؤسسة أن تقدم ما كانت تقدمه على الدوام.

إننا نقترح في هذا الكتاب أن ذلك الرهان لا يستحق القيام به. فضلاً عن أن التغييرات التي تحصل بكل مكان بشأن التعليم واقعية بما فيه الكفاية، بحيث ليس ثمة من خيار أمام الكليات والجامعات سوى التكيف وصياغة علاقات جديدة. وبينما يكون المؤلم تغيير طرق إجرائية وأكاديمية تقليدية في الجامعة، فقد يكون الخيار الحقيقي هو التغيير الآن أو خسارة فرصة الاقتراب لاحقاً لإحداث التغيير.

مسألة الإبداع

هناك مسألة بنيوية أخرى تميل إلى خلق مشكلات أمام التخطيط الإستراتيجي، ألا وهي الافتقار إلى الإبداع، والرغبة بالمخاطرة. ولا يوحي ذلك أن الإبداع مفقود في الجامعة، ذلك

أنه موجود، وهو صفة مميزة للتعليم العالي. ومع ذلك يبدو أن ذلك الإبداع مقيد ضمن فروع المعرفة. فالأستاذ الذي قد يكون مسؤولاً عن تطوير لقاح جديد لمكافحة مرض شديد العدوى، قد يكون أيضاً على رأس المقاومة لإعادة بناء كليته، لأنه لا يستطيع أن يرى أو يدرك وجود منافع في تغيير مزيج البرنامج في وحدته أو قسمه.

وتتميز التقاليد في مؤسسة التعليم العالي بالاستقرار في البيئة الإدارية، وهي المكان الذي يقوم الأكاديميون فيه بالإبداع والازدهار. وتكاد تكون كل التغييرات في الجامعة على مدى القرون تطورية أكثر منها ثورية. لذا فإن البنية التي ألفها غالبية الأكاديميين والموظفين والمديرين والطلبة، لا تمثل تنظيماً عالي الإبداع. وبما أن هذه البنية المستقرة خدمت الأكاديمية بشكل جيد في الماضي، فهناك إدراك بأنها قد تستطيع القيام بذلك في المستقبل. وحيث أن السياق الذي يحدث فيه التدريس والبحث والخدمة يتغير، فإن معظم الأكاديميين لا يريدون تغيير هيكلية الجامعة.

ولقد تطلب الأمر مدة، في جامعة كولورادو الشمالية، ليدرك أولئك المخططون ذلك. وبما أننا حاولنا تطوير سيناريوهات للتغيير، وباشرنا بمناقشة كيف ستؤثر تلك التغييرات بالمؤسسة، فقد كانت، مبدئياً، مفاجأة لنا أن نواجه مستوى عال من المقاومة، وبشكل أساسي من المجتمع الأكاديمي. وكانت تلك المقاومة متوقعة، على فرض أنه ليس ثمة حاجة حقيقية لتغيير الأشياء. والنقاشات التي غالباً ما تحولت إلى جدالات بخصوص من هو المستفيد الفعلي من التغيير، لم تفض إلى أي نتيجة. وفكرة أن الجامعة عبارة عن كلية عامة للفنون الحرة تقوم إضافة لذلك بإعداد معلمين كانت إرثاً من ماضيها الذي ترسخ. وبما أن التمسك بالتقاليد بهذا الأسلوب الخاص والمقاوم بشكل أساسي للتغيير كان جزءاً واضحاً من المقاومة، فقد كان من الصحيح كذلك أن كثيراً من الأشخاص لم يتمكنوا من إدراك ما كان يتحدث عنه المخططون.

إنها كلية حكومية صغيرة في مدينة شمالية شرقية صغيرة، بعيدة عن القوى الخارجية. ولديها هيئة تدريس كبيرة راسخة من أعضاء مثبتين، وقد رافق ذلك تاريخ من القبول العام السابق لها ككلية معلمين بارزة، مما جعل في الظل كم هو عدد الذين شاهدوا قوى التغيير؟ فالذين اعتبروا أن التغيير لا بد منه كانوا قلائل، بالرغم من أن الغالبية ما بين التعليم العام والعالي كانوا يشعرون بنفور متنام. ولقد تحول هذا المزيج من القوى إلى قلق من المجهول، الذي كان العلاج المناسب له مستوى أكبر من مقاومة التخطيط.

أساس جديد

يواجه المخطط الإستراتيجي للجامعة مشكلة، عليه أن يتغلب عليها، ألا وهي الافتقار إلى الإحساس بالحاجة للتغيير، وانعدام الرغبة بالمخاطرة من جانب مجموعات عديدة من العناصر ضمن مجتمع الجامعة. وما يجعل هذه المقاومة أكثر صعوبة حقيقة وجود أمثلة قليلة جداً لنجاح التخطيط الإستراتيجي من جانب الجامعات. لذلك لا يستطيع المخططون أن يبينوا لعناصر الجامعة كيف تحصل العملية، أو كيف ستكون النتائج. وعندما يكون النموذج الوحيد المتوافر أمام معظم أفراد ومجموعات الجامعة هو البنية القديمة وعملياتها العتيقة، سوف يكون من الصعب جداً أن نطلب منهم قبول الطرق الجديدة في العمل، أو أن نقنعهم بأن تبديل وضع الجامعة سيجلب فائدة أكبر من الأذى، فلا يمكن للكثير من الأشخاص، وبكل بساطة، أن يصدقوا بأن التغيير سيكون أفضل. وللتغلب على ذلك ينبغي أن تنخرط القيادة في العملية.

وفي بعض الجامعات، يساهم الشك المتواصل، وفقدان الثقة بين المديرين وهيئة التدريس والموظفين بالمشكلة. وقد يكون هناك شعور لدى مجموعات مختلفة نوعاً ما بأن عملية التخطيط الإستراتيجي هي في الواقع ستار دخاني فاسد، يغطي النية الحقيقية للإدارة المركزية أو المجلس المسؤول، ولن يثق آخرون بكل بساطة، بالعملية بصرف النظر عن الظروف (Mayer, Davis, and Schoorman, 1995). وسيجلس كثيرون بانتظار اللحظة الحاسمة، وهم على قناعة بأن حكم القدر آت لا ريب فيه. وهذه المواقف تجعل من الصعوبة بمكان أن تنال عملية التخطيط الشرعية.

خطوة واحدة في كل مرة

من المنافع الحقيقية للعملية الإستراتيجية تلك الطبيعة التدريجية المتنامية للتخطيط والتطبيق. وسيكون من المفيد كثيراً في التعامل مع السلبية والشك والمقاومة التمكن من الإشارة إلى نجاحات مبكرة أو نتائج بنيوية مرتبطة بالتخطيط. مثلاً، إذا كانت إدارة التسجيل الإستراتيجي SEM قادرة على أن تظهر تحسناً في التحكم بالتسجيل من خارج الولاية، أو نجاحاً في جهودها لجذب طلبة أقليات بشكل أفضل، فيتم عندها تقديم دليل ما، يسمح للمخططين أن يعرضوا تغييرات ونتائج على مجتمع الجامعة. وعند حدوث المزيد من النتائج باطراد، يمكنها أن تضاف إلى القضية التي يقوم المخططون ببنائها. وإن مثل هذه الطريقة قد لا تبدد كلياً الارتياب والخوف اللذين قد يكونا موجودين، ولكنها تستطيع أن تقلل منهما بالتأكيد. ومع مرور

الوقت وبينما تستمر كامل العملية بالترسيخ، ولا تحصل كوارث أليمة، يجب أن يكون المخططون قادرين على طلب وإنشاء الدعم من أجل نشاطاتهم.

لقد بدأنا هذا الفصل بمناقشة أن عملية التخطيط كانت أكثر أهمية من وثيقة التخطيط. وإذا كان هناك ضرورة في التخطيط الإستراتيجي، فهي أن يجري التفكير بالعملية بعناية، وأن تكون مرنة، وأن تحدث توسيعاً للمشاركة، كي تجعل قاعدة القبول واسعة.

الفصل 14

تعديل الخطة لملاءمة الحاجات المؤسساتية

تحدث الفصل السابق عن العديد من قضايا التطبيق التي تواجه الكليات والجامعات، دون اعتبار خاص لحقيقة أنه ضمن ذلك الضرب من مؤسسات التعليم العالي توجد تصنيفات واضحة تؤثر على سمات التخطيط الإستراتيجي، كما تؤثر على تطبيق منتجات التخطيط في كل جامعة على حدة. ويتفحص هذا الفصل بعض مصادر القلق التي تؤثر على التخطيط الإستراتيجي في مختلف أنماط الجامعات: القضايا التي تواجه المؤسسات العامة، مقابل التي تواجه المؤسسات الخاصة؛ والقضايا التي تؤثر على الكليات والجامعات الصغيرة، مقابل التي تواجه الكليات والجامعات الكبيرة؛ وتلك التي تؤثر على التخطيط في مؤسسات الأبحاث، مقابل التي تؤثر على التخطيط في مؤسسات التدريس في المقام الأول. وتقدم الأوضاع والشروط المتنوعة لهذه الأنماط المتعددة من الكليات والجامعات، تحديات معينة بالإضافة إلى الفرص. ومع تقدم التخطيط الإستراتيجي في كل جامعة، يحتاج المخططون لأخذ هذه العوامل المفرقة بالحسبان.

المؤسسات العامة مقابل المؤسسات الخاصة

لما كان المحفز للتخطيط الإستراتيجي يأتي من القطاع الخاص المتغير بسرعة، فقد يكون لدى المؤسسات الخاصة مصادر قوة مهمة تمكنها من أن يكون لديها مخططون فعالون أكثر مما لدى المؤسسات العامة. وذلك لسبب واحد؛ فقد تعين على الكليات والجامعات الخاصة أن تهتم بالبيئة الخارجية لمدة طويلة من تاريخها، وذلك لحاجتها للدعم الخاص لا غير. وكان هناك قلق يكمن في ثنايا هذه التقاليد والفطرة يتمثل العناصر المناصرة، هؤلاء الذين بفضل المثل والقيم والأموال كانوا القوة الدافعة لنشوء الجامعة الخاصة. وأصبحت بعض الكليات والجامعات الخاصة جامعات أبحاث رئيسة من خلال الاستثمار المشترك، وذلك حين وجدت الشركات الخاصة أن الاستثمار في البحث أقل كلفة من تحمل نفقات امتلاك وإدارة المختبرات كما أن الرعاية والدعم

واتساع متطلبات المنح الخاصة والانتقائية في حق الدخول، هذه كلها أجبرت الكلية أو الجامعة الخاصة لخدمة حاجات القطاع الخاص، أثناء بدايات العصر ما بعد الصناعي، وقد لقيت هذه المؤسسات المكافأة بشكل هبات واستثمارات. فلم يكن بالصدفة أن لهارفارد أكبر الوقفيات من بين الكليات والجامعات الأمريكية. فموهبة قراءة اقتصاد القطاع الخاص وحاجاته التعليمية، مترافقة بالقدرة على الاستجابة للحاجات الخاصة للعناصر الراعية، منحت المؤسسة الخاصة ميزة عن المؤسسة العامة في قراءة التغير الخارجي والاستجابة له.

ومن مصادر القوة الأخرى للمؤسسات الخاصة أن اهتمامها بالعناصر البيئية الخارجية جعلها على علم بالأعمال الملائمة للسوق، وفكرة الأسواق الجديدة. ومن الناحية التاريخية، سيطرت الكليات الخاصة على الفنون الحرة، مستخدمة إياها كسوق ملائمة لاستدامة برامجها. كما أن المؤسسات الخاصة، مثل ستانفورد وهارفارد، من بين غيرها، أدركت السوق الملائم لجلب المجموعات المستثناة كالأقليات، إلى التعليم العالي، عندما جعلت القوى البيئية منها قضية.

لدى المؤسسات الخاصة معرفة عملية مسبقة بكيفية تطوير إستراتيجيات السوق، لاستغلال الأسواق الملائمة والجديدة، وذلك بسبب الدور الحيوي الذي يلعبه التسجيل في تمويل هذه المؤسسات. وإن استخدام الخريجين لاجتذاب الطلبة، وتطوير منح دراسية جذابة، وموازنة الإعداد الأكاديمي مع إمكانيات المساهمة الاجتماعية، هذه كلها إستراتيجيات أثبتت نجاحها، وأدت إلى النمو المستدام للتعليم العالي الخاص. فالقضية بالنسبة للمخططين الإستراتيجيين في الكليات والجامعات الخاصة ـ على الأقل ـ معرفة كيفية تنفيذ هذه الإستراتيجيات، ـ وفي الأكثر ـ تحديد وتعريف السوق الجديدة الملائمة التي تكون فيها هذه الإستراتيجيات مطلوبة.

يعد الحجم، والمرونة المرتبطة به، نتاج النخبوية المبكرة للعديد من المؤسسات الخاصة، ويمكن لهذه السمات أن تكون، اليوم، مصادر قوة قيمة في التخطيط للتغيير، فالقيام بتغييرات ضخمة، مثلاً، في المؤسسات الصغيرة، مثل هارفارد أو ستانفورد، أسهل من القيام بتغييرات كبيرة في نظام جامعة كاليفورنيا متعددة المباني الجامعية، وذات التسجيل الكثيف. ولقد ظهر العديد من الابتكارات في الحقول الجديدة من الكليات والجامعات الخاصة الصغيرة، إذ شجعت هذه المؤسسات على التفاعل بين فروع المعرفة، التي أدت إلى معرفة جديدة. ونمت

حقول كالعلوم السياسية، من إضافة الفلسفة السياسية إلى الاقتصاد السياسي، في مؤسسات مثل كولومبيا وجامعة شيكاغو، حيث تمت إعادة تعريف الفرع المعرفي للقرن العشرين.

كما اضطلعت القيم بدور بارز في تطوير التعليم الخاص، وهي نتيجة انتهت إليها من أصلها في التعليم الطائفي، وغرست القيم الهدف بطرق أبقت المؤسسات الخاصة أقل تأثراً بالبدع التي تكتسح التعليم الخاص على نحو دوري. ومكنت الحاجة لإعادة توجيه القيم وليس تعريفها، ومن ثم تغذية الولاء لها بعض المؤسسات الخاصة، من السعي وراء فرص الأسواق، من دون التضحية بسماتها المستوطنة.

هناك أيضاً مصدر القوة المتعلق بالحاجة إلى أن تكون مختلفة. ولهذه الحاجة عدة أصول: الدين، وحاجة المؤسسة للمنافسة من أجل الطلبة بتمييز نفسها عن المؤسسات الأخرى، والفرص الملازمة للحجم، والوفرة التي تشجع على الانتقائية. ولكون المؤسسات الخاصة مرتاحة لاستخدام الاختلاف كوسيلة لرسم خطة لسياق دراسي، فإن هذه المؤسسات أكثر نباهة من نظيراتها العامة في القدرة على تجهيز إستراتيجية سوق حصرية، أو مسيطرة، تميزها عن سواها.

بيد أن للكليات والجامعات الخاصة نقاط ضعفها أيضاً، ومن بين ذلك محور الفنون الحرة في المقام الأول، كما أن الخلاف حول مبادئ وأسس التعليم الخاص في التقليد الأنجلو-أوربي هو مصدر مفاهيم هذه المؤسسات للتفوق والتنافسية التي تتعارض مع حقيقة إعادة هيكلة الاقتصاد من أجل السوق العالمية. ويمكن للفطنة، عند تعزيزها بالطائفية أن تتحول إلى فقدان للحس ومن ثم يصبح التكيف محدوداً.

تمتلك بعض المؤسسات الخاصة، كالمعاهد اللاهوتية الشهيرة، أو المتحدرة منها، بيئة ملائمة بوصفها مؤسسات ذات أغراض ضيقة محدودة، وكليات الذكور والإناث مثال عن هذا النوع من المحدودية، وهذه السمة في السوق التعليمية التنافسية في يومنا هذا تقيد الفرص الإستراتيجية. ولدى هذه المؤسسات موهبة طبيعية بالتوجه نحو الموضوعات اللائقة عالية التخصص، التي قد تكون محدودة أو منطوية على مفارقة تاريخية أكثر فأكثر، وذلك لكونها قد قاومت الاتجاه نحو التجانس في معظم التعليم العالي منذ الحرب العالمية الثانية. والتحدي أمام المخططين الإستراتيجيين في مثل هذه الظروف، هو تقديم منهجيات محركة للعوائد لاستكشاف أسواق جديدة، مقاربات تجذب الدعم، وترحب بالأفكار الجديدة. لكن الجهد لتوسيع المنظور سيسبب

خلافاً في المؤسسات ذات الأغراض المحدودة، بقدر الجهد المبذول لإيجاد موضع لائق بتضييق تركيز الجامعة ذات الأغراض الشاملة.

يجب على المخططين الإستراتيجيين تعديل هذا الخلاف من خلال مجموعات اللقاء، وأشكال النقاش الأخرى، التي تضفي القبول التدريجي، إن لم نقل الشرعية، على أهمية التغيير الضروري. وإحدى طرق إفساح المجال لهذا الأمر في التخطيط الإستراتيجي، ربط الرسالة الموسعة بإدارة التسجيل الإستراتيجي، أو معاملة الرسالة كحاجة خاصة للجامعة. وكما أوضح النقاش السابق، فالنظر للرسالة باعتبارها توضح الأمور في بعض النقاط الوسطى في عملية التخطيط، أمر يفضل على تعهد مناقشة الرسالة من خارج التخطيط. وإذا ما حصل الأخير، سوف يكون النقاش نظرياً مملاً، أو مقيداً بالحدود الأولوية لإيجاد القيم. بحيث تتعامل الرسالة مع «ما يجب» وليس مع «ما يمكن فعله». وإذا أصبحت الفرص الموسعة موضوعاً مرتبطاً بالرسالة كنتيجة لإدارة التسجيل الإستراتيجي، فإن النظر فيها سيكون منتجاً على الأغلب في كل من شرعية القيمة والحس العملي.

أصبحت بعض المؤسسات الخاصة جامعات متعددة الأغراض، في عقود ما بعد الأقمار الصناعية (سبوتنيك)، موسعة نموها، ومتجاوزة نواياها الأولية، وفي هذه الحالات، يجب جلب التركيز إلى الانتشار التعليمي غير المنظم. سينشأ الخلاف بعدة طرق، بما فيها الخلاف بين هيئة التدريس الجديدة المنجذبة إلى بيئة الجامعة الصغيرة، وهيئة التدريس الأقدم التي تفضل التقاليد الأولى، لكن هذا ليس النقاش الذي نريد الانخراط فيه. والجهد الأفضل إعطاء شكل خصائص لما يمكن القيام به جيداً، ومن ثم نقل هذا الحوار إلى أرضية مشتركة ضمن ثقافة الكلية.

لقد أوجدت الكليات الغربية، مثلاً، سوقاً جديدة ملائمة، بوضع نفسها في موقع كليات بحث متخصصة (Slaughter, 1988 ــ 1989). الخدعة في هذه المحاولات إبقاء الحوار مركزاً على نقاط الأمان التي سوف تميز المؤسسة الفردية عن الجماعية. وقد استخدمت كلية إيلينوس بنديكتين العوائد والتسجيل وتخطيط المنهاج الدراسي، عندما واجهت الضغوط الاقتصادية والديموغرافية والتنافسية، وذلك من أجل تأسيس فرص إستراتيجية عقلانية للمستقبل (Dolence and Norris, 1994).

أخيراً، إن مشكلة صلابة القيم المشار إليها سابقاً، ليست أقل محدودية بين نقاط الضعف، إذ يمكن للقيم أن تحد من المشكلات فضلاً عن توسيعها، ومن ثم تعيين حلولها. وعندما تسود القيم القديمة في وجه البيئة المناقضة، يكون التخطيط الفعال صعباً. فعلى سبيل المثال، إذا كان هناك إصرار على إبقاء النساء خارجاً، بينما يتوقع المجتمع عكس ذلك، فإن الخلاف قد لا يحل نفسه إلا خارج قواعد عملية التخطيط الإستراتيجي. وتزيل المواقف المتصلبة عدة خيارات من الاعتبار، محبطة التخطيط الإستراتيجي، ومؤدية للمزيد من الأولويات التي تخطاها الزمن. ومع ذلك، إذا بقيت المؤسسات الخاصة موجهة، وركزت على أهدافها المحددة بدقة يمكنها تطوير خطط إستراتيجية فعالة (J. S. Green, 1990).

وقضية التغيير في التعليم الخاص معقدة بشكل خاص، عندما تتعايش القيم المتصلبة مع التمويل المحدود. وهذا الأمر شائع. فاليوم، كما يخبرنا بلومنستيك (1993). تتدافع الكليات الخاصة لتلبية التحديات المالية الجديدة، عندما تجد أن المساعدة المالية الطلابية هي البند الأسرع نمواً في ميزانيتها. والخطوة الأولية للمخططين الإستراتيجيين للتكيف مع هذا التحدي رفع أوجه الإيرادات من أجل البقاء، وذلك من خلال إدارة التسجيل الإستراتيجي، وجعل العملية تتخذ ببطء خيار هوبسون بين القيم القديمة أو البقاء. وحيثما يكون الأمناء أو الأوصياء مصدراً للواقعية، فيجب دعوتهم إلى النقاشات للمساعدة في تشريع الحاجة لإعادة توجيه القيم نحو الابتكار الإستراتيجي، وحيثما يشكلون عائقاً، فالسبيل إلى اهتمامهم هو تأثير توقف نمو الرسالة على الإيرادات.

المؤسسات الكبيرة مقابل المؤسسات الصغيرة

لا يعتمد التخطيط الإستراتيجي الفعال، بحسب مارتينسونس (1993)، على حجم المنظمة. وبالرغم من أن الفرق موجود، فإن كلاً من المؤسسات الكبيرة والصغيرة يمكنها الانخراط في التخطيط الإستراتيجي بنجاح. ومن التمايزات الأساسية بين هذين النوعين التنوع الموجود في قاعدة الدعم، فعلى سبيل المثال، من الشائع بالنسبة لجامعات الأبحاث الحكومية الكبيرة أن تتلقى أقل من 20% من دعمها من الولاية. وقد قامت هذه المؤسسات عبر السنين بتنويع تمويلها بكميات كبيرة، من دعم البحث من الحكومة الفيدرالية، والشركات الخاصة، والمشروعات المساعدة المهمة، مثل حدائق الأبحاث؛ والمنح الخاصة المتنوعة. وإذا تضاءل أحد العناصر،

تعوض الأجزاء الأخرى من محفظة العوائد الجزء المهمل، سامحة بذلك ليس للنمو فحسب، بل وللتحسينات المهمة أيضاً في الجودة والانعكاسات البناءة للتغيير. وفي جامعة واشنطن في سياتل، مثلاً، تم وضع برنامج عالمي عن التقنية الحيوية الجزيئية، بمساعدة مانح واحد فقط، بالرغم من انحدار دعم الولاية لميزانية الجامعة ككل، وكانت هذه القدرة على إيجاد عوائد بديلة، والتي أدت إلى تحسين جودة البرنامج، أداة مهمة وتقنية رئيسة للتخطيط الإستراتيجي في الجامعات الكبيرة.

ومن عوامل التمييز الأخرى، التفاوت في عبء العمل والإنتاجية بين المؤسسات الكبيرة والصغيرة، بطرق تؤثر على التخطيط الإستراتيجي. ففي الجامعة الكبيرة حيث توجد برامج الدراسات العليا، وحيث يساعد هؤلاء في حمل عبء التدريس، يتفاوت مزيج عبء العمل بشكل ذي مغزى عن ذاك الموجود في المؤسسة الصغيرة. كما أن برامج التوسع وغيرها من أشكال الامتداد في الجامعات ذات الأرض الوقفية، تمكن مجموع الإستراتيجيات من التكيف مع الطلب الجديد، بدلاً من امتصاص النمو في الجامعة. وفي المدارس المهنية، حيث من المعتاد أن يتلقى الخريج تدريبات وشهادات دعم، يمكن للأشخاص الذين في هذه المهن المساعدة في الإشراف على التعيين في العمل الملائم، مما يحرر هيئة التدريس في الجامعة لتهتم بالأمور الأخرى. وحين ربط المؤسسات الكبيرة بالتكنولوجيا تتاح لهذه المؤسسات خيارات أكثر مما لدى المؤسسات الصغيرة لتجهيز الإستراتيجيات للتكيف مع القوى والتوقعات الخارجية.

تختلف ثقافة هيئة التدريس في المؤسسة الكبيرة عن تلك التي في المؤسسة الصغيرة بطرق مهمة. فبنصاب تدريسي أقل ومزيد من المساعدة المتاحة في الصفوف داخل الجامعة وخارجها يكون لدى هيئة التدريس في المدارس الكبيرة المزيد من الوقت لتنظيم المشروعات. وهذا يعني أنه من المرجح أن تولد الإيرادات بطرق تريح المؤسسة من حمل العبء الكامل لتعويضات أفرادها. ومن الشائع في الجامعات الكبيرة أن تكون فصول الصيف أوقاتاً للمشروعات والمنح، وغيرها من النشاطات غير التدريسية، التي لا تدعم أعضاء هيئة التدريس وحسب، بل وغيرهم من أعضاء الجامعة أيضاً، وهم عادة الخريجون والطلاب المتفوقون من غير الخريجين. وتفتح هذه الخيارات تجربة هيئة التدريس على النشاطات خارج الجامعة، التي غالباً ما تكون تعاونية مع الطلبة والزملاء من جامعات أخرى، ومن ثم يمتلك عضو هيئة التدريس حساً أفضل بكيفية تأثير القوى الخارجية على المؤسسة فضلاً عن الفرد العضو فيها.

لهذا الجانب من التعرض للتطور العلمي تأثيرات جانبية مهمة لسياسات وإدارة الجامعة، حيث يكون أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات الكبيرة أقل انشغالاً بآليات إدارة الكلية، لانجذابهم للشؤون العلمية، وانشغالهم بها لفترات أطول مما عليه الحال في المؤسسات الصغيرة. وأحياناً ينبغي أن يتم اجتذابهم للخدمة، لأن اهتمامهم ومواهبهم منجذبة نحو مكان آخر. ولا تنشغل هذه الهيئات التدريسية بسهولة في الأمور السياسية والبيروقراطية المتعلقة بحقوق هيئة التدريس، والإدارة وحياة اللجان، والقيادة السياسية، وذلك لأنها لا تكرس وقتها للحصول على مكسب شخصي بوسائل مؤسساتية. ونتيجة لذلك، فإن عمليات هيئة التدريس وقواعدها وقوانينها أقل حمورابية، ويتم توجيه الإدارة، في الأكثر، بدافع من الإحساس بالمسؤولية المشتركة، وفي الأقل تحت عنوان السيطرة.

كذلك تتفاوت علاقات هيئة التدريس بالأوصياء أو الأمناء، ففي الجامعة الكبيرة غالباً ما يكون المجلس واسعاً ونائياً في وجوده المادي. وفي المؤسسات الصغيرة من المرجح أن يكون المجلس أصغر وأقرب. والأوصياء المحليون معروفون ومتاحون، ولذا كثيراً ما تستخدم هيئة التدريس إمكانية الوصول هذه. ويمكن أن تصبح نتيجة الوصول المباشر بالنسبة للمؤسسات الصغيرة إدارة مصغرة من الأوصياء، حتى ولو كان الحد الأقصى غير عملي، فالنتيجة هي إضعاف القدرة على اتخاذ القرارات القاسية المرتبطة غالباً بالتخطيط الإستراتيجي ودعمها.

ليس من المعتاد أن تسود التقاربية في الجامعة الكبيرة، والانشغال بسياسات هيئة التدريس لا يفرض بالقوة، فالبعد والحجم والتعقيد وميل هيئة التدريس هذه كلها تتحد من أجل خفض التطفل، وتحريك هذه السياسات التي تقع بالفعل إلى مستوى أعلى.

بالرغم من الاختلافات العديدة بين الجامعات أو الكليات الأصغر، فإنها بحاجة للانشغال بالتخطيط الإستراتيجي، وذلك للأسباب العديدة نفسها التي من أجلها قررت المؤسسات الأكبر تطوير عمليات التخطيط الإستراتيجي لديها (Thompson, Johnson, 1990 Warren, and Williams). لكن كثيراً ما تكون التحديات مختلفة. فعلى سبيل المثال، تقدم قاعدة التمويل القليل، في المؤسسة الصغيرة، خيارات أقل للمؤسسة، وفي معظم المؤسسات العامة يبلغ تمويل الولاية ما يقارب 50% من العوائد، مما يجعل الجامعة معتمدة على أموال الولاية، وهذا مؤداه أن التخطيط الإستراتيجي مقيد بالتقلبات في قضايا الولاية وضرائبها.

علاوة على أنه يتعين على المديرين تشذيب العلاقات التشريعية بشدة، وذلك على الأغلب بالرغم من النفوذ الأقل بسبب الحجم والمهمة . وفي ظل الجامعات الرئيسة ذات الأرض الوقفية الكبيرة، يجب على الجامعات والكليات العامة الصغيرة أن تستدرك الأمور المالية على الدوام، وذلك مع حصول المؤسسات الكبيرة على الحصة الأكبر من أموال الولاية. وهكذا، فالعناء قاس، والمكافأة متواضعة، إلا إذا صار الخريجون في مواقع قيادية، بحيث يتمكنون من التأثير على المشرعين.

يؤدي هذا الانشغال بالسلوك التشريعي والتنفيذي إلى تعقيد التكيف مع التغيير. لسبب وحيد، أن القيادة السياسية يجب أن تكون متقبلة أو صامتة تجاه المبادرات المتولدة عبر التخطيط الإستراتيجي، فالقدرة على توقع ما ستقوم به هذه القيادة أمر مهم أيضاً. وكذلك الحاجة لتجهيز إستراتيجية تسويق تعكس بصورة وافية أولويات الولاية، بحيث تلقى الأشياء التي ترغب الجامعة بالقيام بها، الاعتراف بشرعيتها، لكونها جزءاً من رزمة الاستجابة الأكبر.

يعد مزيج عبء العمل قيداً أساسياً في المؤسسة الصغيرة. ويميل التدريس إلى أن يكون المهمة الأساسية فيها، وهذا غالباً ما يترافق بقلة برامج الدراسات العليا التي يكون معظمها على مستوى الماجستير. وهكذا لا توجد الكفاءات بسهولة. والخيار بزيادة نصاب التدريس قائم. لكنه مثير لمشاعر هيئة التدريس، علاوة على ذلك، من الصعب طلب منح دراسية فعالة، فيما يتم تقديم فرص قليلة، وحتى دعم أقل للبحث، للقيام بأي شيء ذوي مزايا إستراتيجية.

تشكل هذه القيود جميعها حدوداً لفرص الاستجابة المرنة للطلبات الخارجية. وهذا يجعل التعاون مع المؤسسات الأخرى. والارتباط مع كليات المجتمع عبر اتفاقات التحويل والربط دواء آخر. وذلك يسمح لمؤسسات الأربع سنوات بالحفاظ على كون الصفوف الدراسية الأدنى صغيرة، وتمييزها عن المنافسين الآخرين، من خلال ما يمكن القيام به في هذه الصفوف. كما يؤسس لتنظيم طلبة القسم الأعلى في جدول تعليم علاجي، وهذا يساعد في معالجة قضايا الإعداد غير الملائم على المستوى المدرسي الثانوي. وكانت إحدى الإستراتيجيات التي اقترحها إبلبي وكاريللو (1990) للمساعدة في تخفيف هذه المشكلات في المؤسسات الأصغر: التركيز على البرامج التخصصية التي تساعد في استقطاب الطلبة المؤهلين، وتحسين المعايير التعليمية، وتيسير مراجعة البرنامج. وقد أظهر بحثهما أن هذه الإستراتيجية لاقت قبولاً جيداً خاصة من

هيئات الاعتماد. لكن كما ينقل جاسشيك (1992) عن رد فعل هيئة التدريس في جامعة وورستر الحكومية، على التخصص المفروض من الولاية، قد لا يتم الاتفاق الخاص بطلاب الكلية، بين هيئة التدريس والتحكم الخارجي بسهولة، وأشار أيضاً إلى أنه في الولايات الأخرى، مثل ولاية ميسيسيبي، تم التخصص عبر التخفيض في محاولة لتحسين الجودة، وحتى أبعد من ذلك، أن التخصص لم يكن دواء لكل داء. ويشير زاكراجك وبيرس (1993) إلى أن العديد من درجات الدكتوراه الجديدة تخصصية للغاية، ولا يستطيع أرباب العمل المحتملون أحياناً إيجاد أشخاص ذوي خلفية واسعة كفاية لملء المناصب في الأقسام التي تتطلب قاعدة عريضة من الإعداد، وقد أصبح هذا الأمر مشكلة، خاصة في الجامعات والكليات الصغيرة، وحتى في الكليات والجامعات التي شذبت برامجها لحفنة من حقول الاختصاص.

نظراً لأنه في المؤسسات الصغيرة كل فرد يعرف الآخر تقريباً، فالانشغال بتوجيه هيئة التدريس كما هو التحكم بسياساتها يتمان عبر شبكة طويلة الأمد، وعندما يتواجد هذا الانشغال يمكن أن تكون القواعد والضوابط مرهقة بحجمها ومحتواها الخاص. ويمكن للمحتوى أن يتغير بسهولة، كما المرونة التي يتطلبها هذا الأمر في حال وجود توتر بين هيئة التدريس والإدارة. ففي جامعة كولورادو الشمالية (UNC) مثلاً، أصبح التصنيف قانون حمورابي للحكم، وضم أكثر من مجلدين احتويا على تفاصيل خاصة ومزيج من القواعد والضوابط مع سياسات الأمناء في توليفة من التوجيهات، التي تضمنت نموذجاً مفصلاً للراتب دون اعتبار للجدارة. وهذه الجهود المعرقلة لتقدير الابتكار والريادة العلمية التي ترافقت مع الاعتمادات التشريعية الصغيرة. أفرغت العوائد إلى رواتب مقفلة أنهكت تحسينات البرنامج، ولم تقدِّر الجودة.

ولقد أدى هذا الانشغال بالتفاصيل، وما يولده من تحكم، وسيطرة الغيرة من الامتياز إلى سياسات سلبية متضاربة. وشعرت هيئة التدريس أنها تملك سلطة الفيتو ضد سياسات الجامعة. ورفع خمس وخمسون من أعضاء هيئة التدريس دعوى لاسترداد أموال على خلفية أن رواتبهم خرقت نموذج الرواتب، وناقش المسألة المجلس الأعلى للجامعة، وأصدر قراراً بحجب الثقة عن مجلس الأمناء، لكن القيادة رفضت المساعدة في حل إشكال السياسات من قواعد التصنيف كما طلب الأمناء. وعارض المجلس الأعلى التخطيط الإستراتيجي في كل خطوة على الطريق. لا تستحق هذه التفاصيل الملاحظة أكثر من الموقف، تجاه التغيير الذي يعكسه هذا السلوك.

وعندما تحفر الأعقاب بشكل سياسي قويم، تتضاءل خيارات التغيير الإستراتيجي بشكل واضح، ويصبح التخطيط تمريناً سياسياً رئيساً لا يمكنه المضي قدماً إلا إذا كان شاملاً على نطاق واسع، ومتوقعاً من الأمناء. ودون رسائل واضحة من المجلس بوجوب حصول التخطيط أو سيتم فرضه، سوف يتخبط التخطيط الإستراتيجي في عملية الحوكمة.

في المؤسسات الصغيرة، ثمة إغراء مستوطن بالذهاب الفوري إلى مجلس الأمناء، كما أنه كذلك تكتيك سهل لتقويض التخطيط الإستراتيجي ومقاومة التغيير. فإذا كان المجلس ضعيفاً جداً، يستطيع الأعضاء التكلم بصراحة كأفراد، ويعتنقون الأجندة الشخصية، وإذا ترافق ذلك بعدم قدرة المجلس على الارتفاع فوق المصالح الخاصة لصالح المؤسسة بأكملها، فإن التخطيط الإستراتيجي سيكبت، وتعوزه الشرعية. لكن إذا كان المجلس قوياً ويميل أعضاؤه للكلام بصوت واحد، يمكنه عندئذ أن يواجه مقاومة الجامعة. ولما كان أعضاء المجلس يأتون من خارج الجامعة، وأوقاتهم تتأرجح في العادة، فيمكن لمعرفتهم بالتوقعات الخارجية أن تكون مصدراً حقيقياً للقوة لدى المخططين، عند تجهيزهم لطرق معالجة مقاومة التغيير.

ختاماً، تتصف المؤسسات الصغيرة بعلاقة شديدة بين الأشخاص، إذ يمكن لقدامى أعضاء هيئة التدريس التأثير على المستجدين منهم، ليس في الترقية والتثبيت وحسب، بل وفي الحياة اليومية، من عمل اللجنة إلى المهام الصغيرة ضمن القسم. ومن المحتمل أن تكون الشائعة نظام برقي في الجامعة أيضاً. ويمكن لجو (بيتون بليس) هذا أن يخنق الأفكار الجديدة والرغبة في النشاط للتغيير. وتزدهر سياسات المقاومة عندما تتحد مع تقاليد سيطرة الهيئة التدريسية الشديدة على اللجنة، التي تعيد تدوير نفسها. يجب على المخططين الإستراتيجيين أن يكونوا سياسيين محترفين، حيث يمكن مواجهة الحقيقة والسلوك العلني بالتلميح والإشارة إلى قرارات مجلس الكلية.

من الحلول المهمة المحتملة، بناء قيادة التخطيط الإستراتيجي من أعضاء هيئة التدريس المحترمين والمنفتحين، الذين لا تتمكن الشبكة القديمة من مهاجمتهم علناً، أو سحب الشرعية منهم. ويمكن لهذا الاعتماد على القيادة المرئية من هيئة التدريس المحترمة أن يعزل التخطيط الإستراتيجي عن الاتهامات التي تشكل فعلياً حصان طروادة للإدارة، ويمكن تخفيف صوت الهجوم الشخصي، سواء كان علنياً أم ضمنياً على قيادة التخطيط.

معاهد البحوث مقابل مؤسسات التدريس

من المزايا الكبيرة المميزة للكليات أو الجامعات، تصميمها إما كمؤسسة بحث، أو مؤسسة تدريس. ومع وجود أوجه التشابه، إلا أن هذه المؤسسات مختلفة بشكل واضح. ويجب على المخططين الإستراتيجيين في هذين النوعين من المؤسسات أن يأخذوا في الاعتبار اختلاف الظروف وهيئات التدريس، عندما يطورون خططهم الخاصة بالجامعة.

الجامعة البحثية

يقود التفوق جامعة البحث، كما أن القدرة على البقاء والتكيف مستودع للخيارات عندما تواجه مؤسسة البحث التغيير. والمثال على ذلك جامعة البحث ذات الأرض الوقفية. تقع جامعات الأرض الوقفية تحت الضغط الشديد لأنها تعتمد بشدة على الهيئات الحكومية مثل وزارات الزراعة، والطاقة، والدفاع الأمريكية، والإدارة الوطنية للفضاء، وعلم الطيران، التي تنهض جميعها بمهام التحديد وإعادة الهيكلة، وتخضع لقوى التغير الاقتصادي الشديدة، التي تتحدى مستقبل أمريكة الريفية. لكن بسبب التاريخ الطويل من التفوق في الزراعة والتكنولوجيا وخدمة المجتمع عبر الامتداد، تعتبر ممارسات الماضي تلميحات لاتجاهات المستقبل.

لهذا السبب يمتلك التخطيط الإستراتيجي في كلية أو جامعة الأرض الوقفية أرضية جيدة يبدأ عليها. وقد ناقش بيتر ماغراث (1995) من الجمعية الوطنية للجامعات الحكومية وكليات الأرض الوقفية، في خطابه بمناسبة الاحتفال بالذكرى السنوية الـ 125 لجامعة كولورادو الحكومية، أنه يتعين على كليات وجامعات الأرض الوقفية:

1. التأكيد على الربحية الغذائية والزراعية، وربحية التغذية المترافقة مع الاستخدام الأفضل للهندسة والتقنية والأعمال، لترتبط بفعالية بالحاجات الأمريكية الحضرية.
2. الصلة مع التعليم والمدارس العامة، كجزء من منهجية صقل البنية التحتية الاجتماعية في الأماكن الحضرية والريفية الأمريكية.
3. تلبية حاجات الأعمال الصغيرة والمتوسطة، مع التوضيح التدريجي لإعادة بناء الاقتصاد العالمي.

4. إعادة إحياء التعليم على مستوى الدراسة الجامعية في بيئة البحث.

5. ربط التعليم في المرحلة الجامعية باللغات والثقافات والقضايا الدولية.

6. دعم التنوع في بلد نسيجه من المهاجرين.

ليست وصفة التغيير المحددة هذه الهدف، لأن الهدف أنه يمكن لسجل الإنجازات المتميز بالتفوق، أن يساعد في تحديد العناصر المهمة للتخطيط الإستراتيجي، عندما تخاطب جامعة البحث البيئة الخارجية.

لنستمر مع مثال الأرض الوقفية، إذ يمكن ربط التفوق بالتغيير بتوسيع ممارسات الماضي عالية الجودة. ويمكن أن يؤدي التوسع في مؤسسات الأرض الوقفية إلى إعادة التركيز على امتداد الحاجات الإنسانية في الحياة الريفية. ويمكن للتنمية الريفية التي تأخذ شكل التركيز على العمل الزراعي، أن يتم إعادة توجيهها نحو العمل الصغير؛ والتنافسية؛ وجعل البنية التحتية ممكنة بالتقنية؛ وبيع المعلومات والخدمات؛ كطرق نظيفة لإعادة إحياء التنمية الريفية الاقتصادية. ويمكن لقضايا الهواء والماء النظيفين، والمحافظة على التربة إعادة تركيز تقاليد المحافظة على الاهتمامات الوطنية الحالية. وتعكس هذه الأفكار أنواع التفكير الإستراتيجي الذي يمكن للتخطيط إطلاقها في بيئة البحث.

يمكن للالتزام بالبحث والدراسات العليا توليد الانفتاح الفكري لمواجهة العادات والتقاليد. وقد كتب بارنت (1992) أن البحث هو مرتكز المجتمع الأكاديمي. وفي الوقت الذي تمتلك فيه جامعات البحث تقاليدها المغروسة. فإن الاهتمامات العلمية في التغيير تفيد كمضاد للمقاومة المرتبطة بالتقاليد. والأكثر أهمية من ذلك أن لدى هيئة التدريس المهتمة بالبحث المتفاعلة مع طلبة المرحلة الجامعية الكثير الذي يعيقها عن الانشغال بسياسات الكلية، على الرغم من أن مارشال وبالكا (1992) يخبراننا بأن مؤسسات البحث تشعر بالضغط من الحكومات والشركاء الصناعيين، لتكون أكثر استجابة وصلة بحاجاتهم.

إن فعاليات المجلس الأعلى للجامعة في بعض الجامعات البحثية، لا تعد في الغالب المجال الأقل علمية لهيئة التدريس، وهذا قابل للنقاش، وذلك لأن بعضهم قد يستخدم وقته لإدارة شؤون هيئة التدريس بدلاً من استخدامه للبحث. ولكونهم باحثين غير نشيطين فإن هؤلاء القادة

أقل مقاماً في فروعهم المعرفية، وهم يتمتعون باحترام أقل، لذا فهم أقل تأثيراً. وليست أفكارهم وقضاياهم ذاتية التشريع بقوة القانون. والنتيجة استخدام أكثر لبيروقراطية هيئة التدريس، لإعاقة التخطيط الإستراتيجي والتغيير.

وعلى العكس من ذلك، فهيئة التدريس ذات الباحثين النشيطين، هي أيضاً هيئة تدريس من المجازفين. فالتنافس المنتظم على المنح يولد الاستعداد للمخاطرة، مثلما يفعل تحدي القيام باكتشاف عظيم. كما يحفز البحث الأساسي الحاجة للتفكير في ما لا يقبل التفكير به، وللتأمل والافتراض وإزاحة مغلف المعرفة، وعدم الافتراض بأن شخصاً ما لديه كل الإجابات. فيصبح العقل المتسائل عقلاً راغباً بالاشتغال في التخطيط الإستراتيجي، وتحدي خياراته. هذا التشابه بين البحث العلمي وعملية التخطيط مصدر يمكن للمخططين في بيئة البحث استخدامه، لإبقاء قضايا التغيير على الطاولة.

مما يستحق الملاحظة أيضاً ميل هيئة التدريس في الجامعة البحثية لرؤية أنفسهم كمقاولين مرتبطين أولاً بالأكاديمية، وبأقرانهم في فروع المعرفة، ومن ثم بالكلية أو الجامعة التي توظفهم. ولكون هؤلاء الأشخاص متحركين، ولأسباب علمية، يجب أن يبقوا على اطلاع بالأمور الخارجية، من المرجح أن يأخذوا في الاعتبار المبادرة والتغيير المبدع، ويجعلوا الجامعة بسرعة من الوقائع الخارجية، والنشاطات المهمة التي تكون جزءاً منها. واستجابة لذلك، يجب على الكلية أو الجامعة الحفاظ على بيئة حاضنة تمنح القدرة، بهدف الحفاظ على هذه الهيئة التدريسية، فالتلكؤ خلف أحدث ما توصل إليه العلم سيجرف هيئة التدريس هذه بدلاً من أن يبقيها. وباختصار، جامعة البحث إنما هي الحاضنة لبذرة التغيير والتخطيط الإستراتيجي، ويجب أن تكون منفتحة ومتحدية، كما يجب أن تشجع التفكير رفيع المستوى، المطلوب لنجاح المؤسسة على المدى الطويل. وهذه الأمور، بالطبع، هي المزايا التي تشجع التفكير الإستراتيجي.

الجامعة التدريسية

هنالك مقدار كبير من الجدل حول الأهمية النسبية لمؤسستي البحث والتدريس. في الوقت الذي تقوم فيه هاتين المؤسستين بوظيفة مهمة في الجامعة والمجتمع. فقد استنتج بارنت (1992) أن جوهر التعليم العالي في وظيفة التدريس، واقترح كراس وكراس (1991) أن المدرسين

القديرين يفيدون المؤسسة، لأنهم يعززون الاستمرارية، وبمقدورهم دعم المناخين الأكاديمي والاجتماعي. لكن مع ذلك، فإن وجود البرامج الممتازة في مؤسسات التدريس أمر قابل للنقاش (Perelman, 1992). فالبرامج الممتازة يصعب تعريفها، لأن التدريس الجيد لا يسهل تعريفه. وهي غير واضحة لكل شخص، لأن مزيتها الريادية التقدمية ليست قاطعة. وهذا يعني أنه يمكن للنقاش والجدال إبقاء التخطيط الإستراتيجي بعيداً عن تحقيق أي إجماع عملي. برغم ذلك، يضمن النقاش والجدال حواراً متماسكاً حول ما يشكل الجودة والتفوق، مع إمكانية إيجاد نذير ضروري لتحديد أين يمكن إيجاد الجودة والتميز. ومن المهم بشكل خاص في هذه البيئة إبقاء بيان الرسالة بعيداً عن أن يكون مسرحاً للنقاش، لأن هذا النقاش لن يكون مرتكزاً على حس تجريبي للتميز، بل من المحتمل أن يتحول إلى كلمات وصف نظرية مجردة وغير تثقيفية حول البرامج والدرجات العلمية الحقيقية.

لدى مؤسسات التدريس نزعة نحو برامج الدراسة الجامعية. وهذا يتضمن، من بين أشياء أخرى، أن الموارد والفعاليات الإجرائية والأولويات ستركز على المرحلة الجامعية. وتكون مرحلة الدراسة الجامعية نوعاً من قوة تحديد المستوى في الجامعة. وفي هذا المستوى لتغطية المواد والأساسيات، الأسبقية على الاكتشاف، والنشاط الريادي، وبلوغ أرض جديدة. فالشهادة العلمية في اللغة الإنكليزية توصف وتصمم لا لتكون أفضل، بل لتكون بجودة الشهادة العلمية في الرياضيات أو الرقص. ويؤدي هذا التحديد للمستوى بموجب شريعة المقدرة الأساسية إلى لفت الانتباه نحو الحد الأدنى، وليس إلى الحد الأعلى من الإنجاز. عندما تحل التغطية محل عمق المعرفة، تعاني الخبرة والتفوق بأخذهما مكاناً ثانوياً. ولتحديد المستوى أثر في إرضاء الشعور الديمقراطي بالمساواة، لكنها تقوم بالقليل، للمساعدة في نشاطات التمييز والتركيز، التي تكون لها الدلالة الحقيقية مع تدني الإيرادات.

لما كان الحوار والنقاش صفتان رسميتان للتدريس، فإنهما يقودان كذلك إلى الشعور القوي بالحاجة للتفاعل، وفي بيئة كلية أو جامعة التدريس، تسهم اللجان والبنى الإدارية والإدارة ذاتها في شرعنة النقاش. وتصبح هي ذاتها الغايات. وتعتبر القضية غير شرعية أو غير تامة على الأغلب ما لم تناقش بشكل كامل، وعندما يتم تطبيق أي من هاتين الحالتين، في عملية التخطيط الإستراتيجي يصبح نقص النقاش أداة تخريب.

للتركيز على الحد الأدنى من المقدرة، تأثير جانبي في مقاومة المجازفة، والشك في الابتكار، وتفضيل المجرب والصحيح، والأساسيات أو الجوهر. ويصبح هذا الأمر نوعاً من مقتضيات العامل المشترك الذي يكبح أي طلب أو تفضيل بين البرامج، التي قد تتضمن أهمية أقل أو أكثر. وهذا يعني أيضاً أن الهجوم على برنامج ما، هجوم على جميع البرامج، وله تأثير على وضع المخططين الإستراتيجيين في بيئة غير مستقرة، لأنهم إذا لم يتمكنوا من إظهار أن التغيير سيفيد الجميع بشكل متساو، فإن النقاش سيكون بوجوب تجنب التغيير. وتتمثل الترياقات الحيوية الوحيدة، بوجود مجلس إدارة قوي؛ يطلب التغيير؛ ومستعد للحرارة التي يولدها هذا المطلب، أو يكون لديه القدرة على الحصول على عدد من أعضاء هيئة تدريس مشهورين أو محترمين على نطاق واسع، لتقديم القوة الدافعة العامة والقيادة في التخطيط الإستراتيجي.

والخاصية الأكثر إضعافاً للعزيمة في مؤسسات التدريس إنما هي الاعتقاد المتأصل بأسبقية التدريس، وحتميته لنقل التميز والحقيقة. وقد يكون المشتغلون في مشروعات الحقيقة أقوياء وواثقين من أنفسهم، ويمكن أن يمتلكوا حساً بالموافقة على النشر وأخذ المبادرة إن لم يكونوا مستقيمين. رهبان وراهبات الحقيقة منافقون. وهذا يضع المخططين الإستراتيجيين، كدعاة للتغيير، على الجانب الدفاعي من البداية، ويعطيهم عبء إثبات أن ما قد يناصرونه إستراتيجياً لن يفسد أو يحط من قيمة التعليم الجيد. وهذا يلحق الضرر بالمخططين، لأن المدرسين هم الذين يعرفون التدريس الجيد.

عندما يترافق دور الدفاع عن النفس مع الافتقار للتساؤل العلمي الفعال، ينشأ حس من الاعتمادية. ويصبح أعضاء هيئة التدريس، غير المعتادين على التنافس على المنح، على أساس منتظم، ومن ثم دعم أنفسهم بطريقة ما غير مستقلين مؤسساتياً. ويتوقعون رواتب متقدمة، ويتطلعون إلى فصل الصيف الدراسي الذي ينقلهم بين السنوات الأكاديمية في مد وجزر، ويرون مصلحتهم الشخصية كمصلحة المؤسسة. وتخنق هذه الاعتمادية أي إلحاح للتعامل بواقعية مع المستقبل. ولكون هؤلاء الأساتذة متمركزين مؤسساتياً، ويرون المؤسسة كحاجز مناسب من وقائع العالم الخارجي، فإن وجودهم في هذا البرج العاجي يغلق عقولهم، وفي بعض الأحيان يختلط هذا الأمر مع نوع من التفوق الفكري، الذي يقلل أهمية الحاجة للاهتمام بآراء الأقل تأهيلاً. وعندما يتشارك الفخر مع مصلحة خاصة، تكون النتيجة مقاومة عنيدة للتغيير.

أما متطلبات التخطيط والتغيير المؤسساتي بالنسبة لجامعة البحث، فإعادة الربط مع الجمهور؛ وإعادة ربط البحث والتدريس، لأن الأسبق يطلع الأخير؛ ويصبح ماهراً في التعديل حسب التغييرات في أولويات البحث الفيدرالي؛ والمساعدة في تشكيل علاقة جديدة لدعم البحث من المصادر الداخلية والخارجية. والتحدي بالنسبة لمؤسسات التدريس هو تطوير دور قيمي جديد، يتوجه إلى الحاجات الفكرية والاجتماعية للمجتمع المتغير، وأن يحافظ على ممارسة النشاطات العلمية التي تجعل معرفته متجددة، وتبقيه على اطلاع، وصياغة الإستراتيجية المستندة إلى الموضع اللائق لاستعمال الموارد العامة المتضائلة بفعالية أثناء إيجاد مصادر بديلة للإيرادات، وفي هذه الحالات مفتاح المؤسسات إعادة الارتباط مع جماهيرها اليقظة، وخدمة الحاجات الحقيقية أثناء توسيع المعرفة الإنسانية الأساسية.

المجموعات المؤسساتية

من الواضح أن بعض فئات المؤسسات تجمع اثنين أو أكثر من الأنواع المختلفة للمؤسسة الموصوفة في هذا الفصل. وهنالك مؤسسات بحث خاصة صغيرة؛ وجامعات تدريس عامة كبيرة، وتوجد مجموعات أخرى تصف كليات وجامعات مركزية معينة. ولقد حاولنا في النقاش المقدم في هذا الفصل تقديم منظور من عدة جوانب، يحتاج المخططون الإستراتيجيون في أي جامعة لأخذه بالحسبان عند وضع تدابير الخطة الإستراتيجية مع بعضها.

والاعتبارات المقدمة هنا مهمة، لأنه كما ناقشنا خلال هذا الكتاب، فإن كل مؤسسة بحاجة لتحديد نفسها ومجموعاتها البيئية بشكل فريد. وفي بناء نظرية عامة عن كيفية الإنجاز الفعال للتخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي، فيصبح النموذج الناتج أكثر تعقيداً عندما يكون بإمكانه تمييز الجوانب المتنوعة، التي تجعل كل مؤسسة فريدة، بصرف النظر عن أي نزعات عامة نحو التشابه في البرامج أو الفروع المعرفية من مكان لآخر. وتقدم الأفكار المعروضة في هذا الفصل اقتراحات إضافية، تساعد المخططين الإستراتيجيين في بناء خطة إستراتيجية أكثر فعالية وواقعية، ومن ثم الانتقال نحو التطبيق من خلال الإدارة الإستراتيجية وصنع القرار.

الفصل 15

الانتقال من التخطيط الإستراتيجي إلى الإدارة الإستراتيجية

من حقائق الحياة المقلقة في يومنا هذا، أن كل شيء خاضع للتغيير. وبما أن النقطة المركزية في التخطيط الإستراتيجي هي المواءمة بين المؤسسة وبيئتها، فمن المهم إدراك أن البيئة تتغير باستمرار. وهذا مؤداه أن عملية التخطيط الإستراتيجي تستمر طويلاً، بعد أن يتم الاتفاق على الخطط الأولية والتطبيق، ويستمر التخطيط الإستراتيجي في القيام بمسح مختلف التغييرات التي تحدث في كل من البيئتين الداخلية والخارجية، وفي السعي لإيجاد الشروط المثلى للمواءمة. وهذا الفصل الأخير يرنو إلى أبعد من ذلك قليلاً، فيضع الأساس لاستمرار العملية بشكل جيد في المستقبل، كوسيلة للبقاء والازدهار على المدى البعيد.

أوان التحرك إلى الأمام

تعتمد الخطوة الأولى لمواجهة المستقبل على مجابهة الوضع الراهن، ففي الثقافة التي تستند إلى التقاليد، يتم بالفطرة الاهتمام بالماضي والدفاع عما هو محفوظ. والتوق إلى أن تستمر بيئة التعليم بفعل ما كانت تقوم به دائماً، بغض النظر عن مقدار تغير الأزمان، يبين بشكل ساخر مدى ارتباط الفهم البسيط للتقاليد بالزمن. ولنتذكر، أن الجامعات لم تكن دائماً كما هي عليه الآن. وحتى التقاليد تنطوي على التغيير، وهذه حجة لصالح مواجهة الحاضر بعلاقته بالمستقبل.

ربما يكون منصفاً القول: إنه رغم التجانس المتزايد الذي يجده المرء بين الكليات والجامعات، فإن كل مؤسسة للتعليم العالي تختلف بطريقة ما عن المؤسسات الأخرى للتعليم العالي، مما يتطلب من كل منها، إلى حد ما، تحديد نظام تخطيطها الإستراتيجي الخاص بها (Haiss, 1993). وبالنتيجة، تحتاج الأعمال التي تحاول تطوير نماذج لأصحاب المهن، إلى أن تعالج

هذه الفروق أو الاختلافات. وفيما قد لا يوجد تماثل تام بين مؤسسات التعليم العالي، لكن هناك تشابهات مهمة بين أنواع المؤسسات، والاعتراف بها يمكن أن يساعد المخططين على تكييف نماذج التخطيط التي طورناها في هذا الكتاب، لتلبي حاجات جامعات معينة. وهذا الفصل يعرف العديد من أنواع هذه الكليات والجامعات، ويحاول تقديم بعض الأفكار، حول كيف يمكن للمخططين تصميم طرق تأخذ بالحسبان الحاجات الخاصة لكل جامعة على حدة.

حتمية وجود التغيير

يقوم أبناء الأشخاص الذين في عداد من أطلق عليهم طفرة المواليد baby boomers (مواليد ما بعد الحرب العالمية الثانية) بحزم حقائبهم للذهاب إلى الكلية، وللمرة الأولى خلال جيل، يتزايد عدد من هم في سن الثامنة عشر وحتى العشرين (المركز القومي لأنظمة إدارة التعليم العالي، 1995، ص2). وفي الوقت ذاته، يعيد الاقتصاد تكوين نفسه بطريقة عالمية بينما تقوم التكنولوجيا بإيجاد عصر المعلومات. وهكذا، كما وصفنا بتفصيل تام في الفصل الأول، وفيما لا يتمكن خريجو الجامعة المتدربون بشكل تقليدي من إيجاد وظائف بسهولة، يواجه صانعو السياسة ضرورة توسيع الوصول إلى التعليم لضمان الانتشار الواسع للخبرة اللازمة لابتكار المعلومات، واستخدامها بالطرق التي يتطلبها عصر المعلومات.

وتضطلع هذه الضرورة الفورية لإعادة البناء بدور يلائم جيداً الفطرة الشائعة في معظم أوضاع التعليم العالي، ألا وهي التخطيط قصير الأمد. ولهذا السبب، فإن موضوعات السياسة الحالية تحدد ببساطة: 1) تقليل الطلب، أو تحديد الاستطاعة، بتطبيق حدود أو سقوف للتسجيل، ورسوم تعليم أعلى، ومطالب أساسية بإعداد أفضل للطلاب الواردين، وحدود زمنية لإتمام البرنامج، أو 2) زيادة الاستطاعة عن طريق إنشاء جامعات جديدة، وتحسين التعاون بين المؤسسات والقطاعات، وزيادة الكفاءة وتوسيع التكنولوجيا، وربما حتى نقل الطلاب إلى ولايات أخرى لديها استطاعة إضافية. ويواجه الإداريون تحدياً مفتوحاً للعمل أكثر، بإمكانيات أقل، مع إصلاح حجم الصفوف، وزيادة نصاب المدرس، وتخفيض الأقسام بتسجيل منخفض، والبدء بشهادات السنوات الثلاث، وإعادة تعريف المنهاج المحوري، وتعديل نظام المكافآت، وتحسين التقويم (المركز القومي لأنظمة إدارة التعليم العالي 1995. ص. 2-4). ومعظم هذه السياسات المحتملة هي بشكل أساسي إجراءات مؤقتة، مصممة لتغيير المظهر والإبقاء على جوهر الجامعة.

لقد أكدنا مراراً وتكراراً، في هذا الكتاب، على أهمية الاعتراف بتأثير البيئة الخارجية على التخطيط الإستراتيجي، لأن الفحص الدقيق للبيئة من أجل فهمها لا ريب بأنه الخطوة الأولى الأساسية في التخطيط الفعال. وكيفية قيام المخططين بهذا الفحص للبيئة الخارجية هو المفتاح لفهمها. وفي مجالات معينة، تقوم الكليات والجامعات الآن بفحص دقيق لأقسام من بيئاتها بشكل منتظم، وذلك في نشاطاتها لاجتذاب الطلبة، وعملها التطويري، واتصالات الخريجين والروابط الروتينية الأخرى مع العالم خارج الجامعة.

ولكن حين قيام المرء بدراسة الممارسات الحالية، يكتشف في هذا النوع من الفحص الدقيق أن المشكلة كامنة في التقاليد والعادة، وبطريقة أخرى، ليس لدى الكليات والجامعات بديهة جيدة بخصوص التجديد على المستوى المؤسساتي. وكمثال على ذلك، في الدراسة التي أجراها مؤخراً، سيغفريد جتز وأندرسون (1995 ص. آ 56) من جامعة فاندربلت حيث بينا أن التغيير في التعليم العالي قصير المدى في منظوره، ومشروط بشكل ثقيل بالممارسة الحالية، لدرجة أن التجديد يأتي بسرعة الحلزون، ومستشهدين بدراسة مسحية لأكثر من مائتي مؤسسة بشأن ثلاثين ابتكاراً محدداً، ذكرا أن قيام نصف هذه المؤسسات بتبني هذه الابتكارات قد استغرق ما معدله أكثر من خمس وعشرين سنة. وهذا كان صحيحاً بصرف النظر عن التكلفة. علاوة على ذلك، فإن الابتكارات المالية تستغرق وقتاً أطول (أربعين سنة حتى تبنت نصف المؤسسات العامة خمسة ابتكارات فقط من تلك الواردة في الدراسة المسحية) ولم تكن المؤسسات الخاصة أسرع من العامة إلا في تبنيها تسديد خمس دفعات من المنح. وعلى أساس هذه الدراسة الخاصة، وكذلك عدة دراسات أخرى مماثلة، من الواضح أن القدرة على التغيير في الكليات والجامعات في حدها الأدنى، لأن التقاليد والعادة هي الاستجابة الشرطية الأساسية للقوى الخارجية.

وفي ملاحظات أعدت لاجتماع عام للهيئة التدريسية، كان كليمسون الذي يمثل الرئيس فيل برنس (1995 ص. 1) يعمل على تكوين قضية مقنعة لمواجهة هذا القصور بإبقاء الخطط بسيطة، وحجته أن من الضروري إعلان الواضح لفهم ومجاراة القضايا المعقدة الأساسية أو المشكلات. وبالتركيز على ما هو واضح، كما يبرر، يمكن إبعاد التخطيط عن أن يغدو انشغالاً أكاديمياً أكثر تفضيلاً من أجل منهجيات التخطيط المعقدة نظرياً، أو المتكاملة فكرياً، وكلاهما يضحيان بالوضوح من أجل الأناقة أو الكمال. وكي تكون الخطة الإستراتيجية فعالة ومؤثرة

في السياسة بشكل كاف، ينبغي أن تتجنب الأفخاخ التي ناقشناها في الفصل الرابع عشر؛ إذ يجب أن تبين ما هو واضح مباشرة، وتعالج القضايا الناتجة ببساطة وبشكل مفهوم، وتحدد البيئة الملائمة للفرص التي في متناول المؤسسة، إذا أخذنا بالاعتبار دورها وقدرتها. ولتبيان مبدأ التخطيط الواضح، يتعين على الخطة الإستراتيجية أن تصبح تدريجياً وسيلة، رغم عدم أناقتها، توحد الجامعة بدلاً من تمزيقها.

يجب أن تتغلب الخطة الإستراتيجية الفعالة على المقاومة الأولية، وذلك بالبحث عن أرضية مشتركة تصف بشكل بليغ مجتمع المواهب والموارد التي يتعين على المؤسسة إدراجها، لتستمر في البقاء والازدهار. فمثلاً، تمت كتابة بيان الرسالة بعد أن تكون الجامعة قد شهدت بعض النجاح المهم من عملية التخطيط الإستراتيجي لديها. ولكن بينما لا يزال الارتباك حول قيمة دور التخطيط الإستراتيجي قائماً، يمكن لبيان الرسالة أن يصبح آلية لإيجاد هذه الأرضية المشتركة التي هناك حاجة ماسة لها. وعند هذه النقطة، يمكن لبيان الرسالة أن يساعد في توضيح الصفات المشتركة الأساسية في تشكيل سمات المؤسسة، ويمكن أن يكون ضمنها تلك المصالح المشتركة، التي تسيطر عليها الجامعة بقوة، وكتوضيح لذلك، إذا طور المخططون الإستراتيجيون بيان الرسالة بعد وضوح نجاحات إدارة التسجيل، فإن البيان سيكون مبرراً بشكل أكثر واقعية، بوساطة سياسات التسجيل، ومؤشرات الأداء الرئيسة و KPIs التي تحدد البيئات الملائمة والأسواق التي تزيد المسجلين. وهذا يساعد المؤسسة على الاستجابة بشكل عملي أكثر لطلبات البيئة الخارجية، التي تعكسها هذه السياسات والـ KPIs. واستخدام بيان الرسالة بهذه الطريقة يساعد على ضمان أن الرسالة ليست لائحة رغبات، ولكنها برنامج مناسب لإطلاق المؤسسة إلى بيئة مستقبلها. ولإنجاز هذه الملاءمة مع البيئة، يجب على المخططين القيادة بشعور ـ ذرائعي عملي ـ بالمصير المشترك، والتفاوض من أجل هذا المصير، وبيان الحالة بطرق تؤكد على المكاسب والتملص من السياسات السلبية للمقاومة، فضلاً عن الصمود أمامها، وهذا ليس عملاً روتينياً صغيراً، بل إنه ضروري لنجاح التخطيط في مواجهة المعارضة.

حالما ينشأ ضرب من الفهم لدى المجتمع فيما يتصل بالصفات المميزة للتغيير الإستراتيجي، يمكن عندئذ للمخططين الإستراتيجيين المؤسساتيين التعامل مع القوى الهامة في البيئة الخارجية بشكل فعال. وفي الوقت الحاضر، تضم هذه القوى الخارجية الواضحة: التقشف المالي،

والتنافس العالمي، والتكنولوجيا، وإصلاح الانفصال بين دافعي الضرائب والمؤسسات العامة، وما بين الجماهير المتناقصة للتعليم العالي الخاص والمؤسسات الخاصة. وفي كلتا الساحتين يكون الرابط المطلوب تعلم الطالب الوثيق الصلة بالزمن، والذي يضمن قيام تفاعلات محددة ذات معنى بين المؤسسات وجماهيرها الخارجية الهامة. ولسوف تشكل هذه العلاقة الجديدة عصر المعلومات لخدمة البشرية بشكل أفضل.

فالاهتمام المركزي هنا ينصب حول تعلم الطالب، أكثر من الاهتمام بأعباء هيئة التدريس، أو تصديق الاعتماد الروتيني، أو المطالب التقليدية بالجودة، أو أي حديث للسياسيين ينتزع العناوين الرئيسة، أو للقياديين في مجال التعليم بشأن «ما يجب القيام به» لتحسين أو إنقاذ التعليم العالي. وتعكس هذه الأحاديث السياسية الإدراكات الحاضرة، وتفترض أشياء مثل استقرار الجامعات الموجودة، والساعات المعتمدة، وساعات التدريس، ودرجات الاختبارات، والمقاييس التقليدية الأخرى، والصفوف كمواقع دائمة للتعلم، وممارسات حالية أخرى تتجاهل ما الذي سوف يقدمه عصر المعلومات للتعلم. لا أحد من هذه العلاجات يقوم بالضرورة، أو يوجز بشكل فعال ما يجب أن تفعله الكليات والجامعات لتعزيز تعلم الطالب.

لقد أصبح بالياً، نموذج المصنع القديم للتعليم الذي يتم فيه التحقق من صحة العملية. وإن لم يكن لشيء آخر، فإن تكلفة القيام بالعمل كالمعتاد تجعله محرماً بصورة متزايدة. ويقوم هاورد بوين وهو اقتصادي ورئيس جامعة سابق، بوضع ذلك في مصطلحات نظرية، وقد استنبط «نظرية عائد التكاليف» التي تقول إن مؤسسات التعليم العالي تنفق جميع الأموال التي تستطيع جمعها. وأن الحد الوحيد في هذا الظرف هو التكلفة (Breneman, 1994, P.5). وهكذا، إذا ارتفعت التكاليف، فإن الحل البديهي مزيد من العائدات. وبناء على هذه النظرية، يبدو من المعقول أن نبرر تحويل الكليات والجامعات في هذا الوقت من إعادة البناء الاقتصادي أمر هام أو ملح، وإن خيار هوبسون للتعليم العالي إما التحويل، أو الانفجار داخلياً عندما تتلاشى الإيرادات.

إن غيتس مؤسس ميكروسوفت، بجمعه كل شيء من الأفكار إلى خدمة شبكة المعلومات العالمية في برمجيات التشغيل الأساسية لديه، يتحدى كل شيء، بدءاً من الأعمال المصرفية إلى البريد والتعليم، مجبراً كافة المزودين على مواجهة مسألة كيف يطورون ويوفرون عملياتهم

وخدماتهم، بالإضافة إلى أنه عالمي في تركيزه، ويساعد في قيادة ثورة تقنية المعلومات على مستوى عالمي.

وفي التعليم، إذا كانت هيئة التدريس تستطيع تقديم المعرفة بواسطة التقنية، ويمكن للطلبة أن يتجولوا في النظام للوصول إلى ما هم بحاجة له، فما هو مصير الجامعة ذات رأس المال الكبير والمليئة بالأسبستوس والمحتاجة إلى المال من أجل الصيانةالمؤجلة؟ وبعبارات أخرى، ماذا سيحدث للمدينة المركزية للتعليم العالي، عندما تنمو ضواحي شبكات المعلومات؟ وعندما يقوم قطاع الأعمال بالكثير، عن طريق توجيه المهارات الخاصة به؟ وعندما تأتي التقنية بجامعة هارفارد إلى البيت؟ وعندما تستطيع هيئة التدريس أن تقوم بالتعليم فعلاً في أي مكان بوساطة التقنية، ويعمل أعضاؤها بشكل أساسي من بيوتهم. وعندما تحل المحاكاة التمثيلية محل المختبرات؟

ماذا سيكون معنى تثبيت المدرس بعد مدة الاختبار، إذا كانت المعرفة متوافرة في (بايتات) تشبه المعجزة؟ ولماذا يزعج الطلاب أنفسهم بالتسجيل، إذا كانوا يستطيعون الحصول على معلوماتهم عن طريق ميكروسوفت؟ وهل ستصبح الشركات من نوع ميكروسوفت جامعات، بسبب قدرتها على إرسال وتقديم التعلم التفاعلي بمعلومات تعتمد على خبير؟ ماذا سيحدث للكليات والجامعات عندما يتم التشديد على تعلم الطالب القابل للتقويم الخارجي الفعال بمختلف الطرق، بدلاً من إتمام برنامج نيل شهادة رسمية من كلية أو جامعة؟

لقد بدأت بعض الجامعات، الآن، بالاستجابة بطريقة إيجابية. فمثلاً، جامعة أنغليا بوليتكنيك في بريطانيا، قد حددت بوساطة عملية التخطيط الإستراتيجي لديها أن الجامعة بحاجة إلى زيادة مرونة موظفيها إلى الحد الأقصى؛ وبالابتعاد عن ساعات الاتصال كأداة إدارة وحيدة لكيفية تدريس الصفوف، وبدلاً من ذلك، الانتقال نحو طرق قياس جديدة، مستندة إلى الجودة والابتكار والتعلم الفعال، والسماح للطلبة أن يحددوا بأنفسهم المكان والتوقيت الأمثل لمواعيد اجتماعهم المحددة، للسماح لهم بتنظيم تعلمهم بشكل أكثر فعالية. ولقد صادق المجلس الأعلى للجامعة عام 1994 على هذه التغييرات في السياسة (Kitching, 1994).

هل ستنجذب جامعات البحث إلى المشكلة التي تحتاج إلى حل، أكثر مما سيجذبها الفرع المعرفي المشترك أو المهنة؟ فإذا كان دور المدرس توجيه التعلم دون التدخل المباشر، أو استكشاف

المعرفة، فماذا يستلزم وجود الصف؟ وإذا كان القائم بالإدارة مطوراً أو متعهداً عاماً، فماذا سيحدث لعلاقات الإدارة والروتين الحالي؟ وهل ستدير ميكروسوفت الجامعات المعادلة لتغذية شهيتها للمعلومات وقدراتها، مثلما أدارت شركة مابل (MaBell) المختبرات والبرامج لدعم إمبراطوريتها الهاتفية؟ هذه القضايا والكثير الكثير سواها تؤلف المضمون الذي سيتطور المستقبل بداخله. ويعتمد الكثير من الأمور التي تؤلف الأجوبة المناسبة لهذه الأسئلة على كيفية تحديد الصفوف في المؤسسات عناصر سوقها الملائمة، وأن تصبح غير متماثلة وهي تبتعد عن الميل الحالي، إلى أن تكون مثل جامعات القمة في البحث عن الإستراتيجيات من أجل الاستمرار في البقاء. ويضطلع كل من التخطيط الإستراتيجي والإدارة الإستراتيجية في التعليم العالي بدور تحديد المكان، حيث يمكن القيام بالاتصالات المناسبة وكيفية قيام مواطن القوة والقيم لدى الجامعة بالمساعدة على قيادة العالم في القرن القادم وما بعده.

التحول في التعليم العالي

لقد ركزنا دراستنا حتى هذه النقطة على العمليات والممارسات التي تستطيع مساعدة الكلية أو الجامعة على القيام بتخطيط إستراتيجي أساسي وفعال. بيد أن المستقبل يختبئ هناك، وفي حين أن المجال الرئيس للتخطيط الإستراتيجي المواءمة بين المؤسسة وبيئتها، ولكن يجب أيضاً الأخذ في الحسبان ما يمكن للمرء أن يتعلمه من المستقبل. وطبعاً، لا أحد يستطيع التنبؤ بالمستقبل بدقة، ولكن هناك أولئك الذين يحددون ويراقبون الاتجاهات، ومن المفيد مراجعة ما يحدده هؤلاء بوصفه بعض القوى ذات الصلة، التي ستشكل الجامعة على مدى السنوات العديدة القادمة، وإن تأثيرات هذه الاتجاهات دراماتيكية، ومع تطوير كل جامعة لخطتها الإستراتيجية الخاصة بها، فإن الكثير من هذه الأفكار تمثل منظوراً هاماً، يحتاج فيه المخططون الإستراتيجيون للجامعة إلى تطوير سيناريوهاتهم الخاصة بهم.

وكان كل من دولينس ونوريس (1995) قد ناقشا بعض التوجهات الحالية التي تؤثر على التعليم العالي ككل، وربطا عملية التخطيط الإستراتيجي بقدرة الجامعة على مواجهة تحديات وأخطار المستقبل بطريقة منطقية محسوبة وسريعة الاستجابة. ولذلك شعرنا أن موجزاً لهذه الأفكار سيكون مفيداً للقارئ، كنقطة استفهام عن عملية التخطيط الإستراتيجي التي طورناها خلال هذا الكتاب.

عملية التحويل

أولاً: من المفيد وضع وصف لما نعنيه بمصطلح «تحويل»، فالتحويل، كما نستخدمه، أكثر من مجرد تغيير؛ ذلك أنه عملية في داخلها أربع عمليات فرعية، بينها علاقات متبادلة ومتداخلة. فالتحويل جوهري وعملي وأساسي في طبيعته، وهو يتحدى المعتقدات المركزية التي أصبحنا مرتاحين لها كعناوين كبيرة، لكيفية عمل الكليات والجامعات، وما تقدمه لطلابها، وقاعدة مجتمعها المحلي في كل من التعليم والبحث.

رغم أن رؤيتنا للتحويل محددة بالتعليم العالي، فمن المهم جداً فهم أن التغيير ليس مجرد موضوع تواجهه المؤسسات التعليمية. إذ في الواقع إن كل قطاع من المجتمع والأعمال والحكومة يواجه الحاجة لإعادة توجيه غاياته واتجاهاته، مع انتقاله من العصر الصناعي إلى عصر المعلومات. ونتيجة لذلك، فإن جميع المنظمات تمر ببعض أشكال التحول. والقوى التي تقود هذه التغييرات أساسية ومستوطنة وقاسية.

ولسوء الحظ، فإن التعليم العالي متخلف وراء الكثير من القطاعات المجتمعية والاقتصادية في استجابته لهذه القوى. ومع ذلك، عندما تفقد هذه التغييرات قوتها، تتخلف الكليات والجامعات، وتعرض نفسها للخطر، وحسب قول دولينس ونوريس (1995) يقدر المختصون بالمستقبل أنه بدءاً من عام 2000، سوف يكون كل فرد في القوة العاملة بحاجة، كل سبع سنوات، إلى أن يحصل على تعلم مساوٍ للتعلم المرتبط حالياً برصيد ثلاثين ساعة من التدريس، وذلك فقط للتكيف مع الطلب المتزايد. وفي الحد الأدنى، فإن هذا المستوى من التعلم سيحتاجه كل عضو في القوة العاملة في عصر المعلومات، لكي يبقى منافساً ومنتجاً، وربما حتى للحفاظ على وظيفة أساسية.

ويترجم هذا إلى تسجيل مكافئ لكل الوقت FTE لـ من القوة العاملة في أي مدة من الزمن. إضافة لذلك، فإن دولينس ونوريس يقولان: إنه نظراً لأن القوة العاملة في الولايات المتحدة ستصل في عام 2000 إلى 141 مليون تقريباً، فهذا يجعل عدد المتعلمين المكافئ لكل الوقت يبلغ أكثر من عشرين مليون متعلم. وهذا غير قرابة 12 مليون طالب القيد المكافئ للدوام الكامل مسجلين حالياً في التعليم العالي في الولايات المتحدة، وعلى أساس النموذج الموجود حالياً لعدد الجامعات اللازمة لاستيعاب هؤلاء الطلبة الجدد، فإن هؤلاء الطلبة سيتطلبون 672 جامعة

إضافية مع تسجيل ثلاثين ألف طالب في كل منها. ويمضي دولينس ونوريس أبعد من ذلك، ويقدران أن تكلفة كل مدينة جامعية تصل إلى 350 مليون دولار، وتكلفة 672 جامعة ستكون 235 مليار دولار من أجل البناء، و217 مليار دولار إضافي كل سنة من أجل التشغيل. ولتلبية الطلب الكامل المحتمل بحلول عام 2010 يجب افتتاح جامعة جديدة كل ثمانية أيام.

يتزايد الطلب على الأنظمة التعلمية الجديدة، والأدوات الجديدة، والطرق الجديدة، سويةً مع تزايد الطلب أيضاً على مناهج دراسية مختلفة بشكل دراماتيكي وإبداعي. ولتوضيح هذه الطلبات، من المفيد تصور الحافز لتطوير منتج (مناهج دراسية)، يمكن أن يبنى خلف سوق محتمل يضم 20 مليون شخص في الولايات المتحدة وحدها، وهذا ليس مجرد تقدير احتمالات للمستقبل، إنه ظاهرة بدأت الآن بالظهور، فنمو خدمات الاتصال المباشر (on-line) ووفرة البرمجيات التعليمية، وبرمجيات الوسائل المتعددة التي تصب في السوق كل يوم، هذه كلها ذات شأن. ولقد اشتكى أحد مدرسي اللغة الأجنبية إلى أحد المؤلفين مؤخراً، كيف أستطيع أن أجتذب الطلاب إلى صف تمهيدي للغة الفرنسية نتقاضى عليه أكثر من 1000 دولار، بينما يستطيع الطالب أن يشتري مقرراً دراسياً كاملاً للغة الفرنسية من مخزن الحواسيب بأقل من 200 دولار، وفوق ذلك، فإن وزارة الخارجية لا تستخدم المقرر الذي أدرسه لتدريب الدبلوماسيين حين يستخدمون تلك الطريقة الأخرى.

بما أن التعليم العالي مجبر على الاستجابة إلى التغيرات في البيئات التكنولوجية والتعليمية العامة، يصبح واضحاً أن حاجات واقتصاديات عصر المعلومات وعملائه من المتعلمين المحتملين سوف لن يبتعدوا، وقد سبق أن بدأ المزودون التجاريون التغلغل في حافة سوق التعليم، وبمجرد أن يصبح لهم جذر، والذي ربما يكونوا قد حصلوا عليه، فمن المحتمل أن يغيروا سوق التعلم إلى الأبد.

إعادة التوجه من «التعليم إلى التعلم»

تنبثق الآن إحدى القوى المهيمنة المميزة لعصر المعلومات: إنها «التعلم». كما أن قاموساً جديداً يجري ابتكاره مع انكشاف عصر المعلومات للعيان وتشكيله للمستقبل. وقد بدأت مفاهيم جديدة تترسخ، مثل «منظمات التعلم»، و «التعلم المستمر»، و «عمال المعرفة»، و«صناعات

المعرفة»، و«شبكات المعرفة». والتعلم هو البؤرة المركزية لكل مفهوم. التعلم بسرعة أكبر، وتعلم مجال أوسع من المواد، والتعلم بطرق جديدة من وسائط جديدة.

يجري الآن تقبل عمليات التعلم الأساسية التي تستغرق كامل حياة الإنسان بشكل عادي كمنهاج أو طريقة عمل تنافسية منطقية. فالتعلم أثناء العمل وخطط التعويض التي تعترف بالتعلم وتكافئه والاستثمارات في التعلم، إنما هي برامج قد أخذت مكانها اللائق الآن لتؤدي إلى الإزالة المنهجية لحواجز التعلم، إضافة لذلك، فإن طلب المستهلك قد وسع تطوير سوق حرة لبرامج التعلم، وقواعد المعرفة، وأدوات البحث عن المعرفة والبنى التحتية لإنشاء المعرفة. وإن تجارة التعلم هي التجارة المهيمنة في عصر المعلومات.

تواجه الكليات والجامعات ضرورة تحويل نفسها، لكي تستجيب لهذه التحديات بشكل مناسب، وذاك التحول يتحقق من خلال أربع عمليات فرعية، ذات علاقات متبادلة ومتداخلة فيما بينها بشكل قوي:

1. إعادة مواءمة المنظمة مع البيئة.
2. إعادة تصميم المنظمة لتحقيق الهدف الجديد.
3. إعادة تحديد الأدوار والمسؤوليات ضمن إعادة المواءمة، وإعادة تصميم المنظمة.
4. إعادة هندسة عمليات المنظمة لتحقيق إنتاجية وجودة عالية بشكل دراماتيكي.

إعادة المواءمة

لتحويل مؤسسات التعليم العالي لدينا، يحتاج المخططون الإستراتيجيون إلى تطوير خطط تعيد المواءمة بين النوايا التنظيمية والفهم الأساسي لما يلي:

1. مطالب عصر المعلومات.
2. الحاجة الملحة لتفريد للتعلم (مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين).
3. التفويض المتزايد لتعلم مدى الحياة دون حواجز.
4. الحاجة الواضحة إلى خدمات تمكين عالية الجودة ومرنة.

لقد غدا واضحاً بصورة متزايدة، أن هذه النشاطات المتعلقة بإعادة المواءمة بيئياً، تعتبر حاسمة لمواجهة تحديات التعلم في القرن الواحد والعشرين. وهذه القوى تتطلب من قادة التعليم العالي إعادة النظر في كل مفاهيمهم الأساسية وتشبيهاتهم، من أجل (كيف، ومتى، وأين) يحدث التعلم، ودور المزودين والميسرين للتعلم.

لن تختفي الجامعات والكليات التي نعرفها الآن. بل بالأحرى سوف يتقدم التحول دون هوادة مع تقدم عصر المعلومات، جالباً معه إبان تطوره تغيراً تدريجياً تراكمياً. وما سيجعل هذا التغيير ضرورياً ظهور الانفجار المعلوماتي، وازدياد «البحث العلمي في الشبكة» (تطور البحث العلمي ضمن الشبكة، بما في ذلك الوسائل الإلكترونية التي يمكن أن تخدم كمختبر، ومنتدى للمناظرة، وساحة جديدة لاختبار الأفكار، ونشرها)، و«مستكشفي المعرفة» (الذين يطورون القدرة على العمل مع عالم المعلومات العارم) و«عمال المعرفة» (المستخدمون الأذكياء للتكنولوجيا الذين لا يخافون التعقيد). وهنا تضمين واضح، وهو ظهور الطالب بوصفه «متعلم»، وهو الشخص الذي يتحمل مسؤولية تعليمه الخاص به، وسوف ينتقل دور الأستاذ من كونه المصدر لكل معرفة إلى كونه مرشداً، مصطنعاً ومقوماً وضامناً للإتقان. وكما اقترح باسكاريلا وترنزيني (1991) يجب أن تصبح أهداف التدريس أكثر ارتباطاً بالحوافز والمواقف والعمليات المعرفية ذات المستوى الأعلى، وهذا ببساطة نوع من بيئة التعلم، وهنا يوجد تحد للمؤسسة بسبب أن ـ كما لاحظ رولي ولوجان (1995) ـ المزاج والوضعية العقلية لأولئك الذين في التعليم العالي غير مبرمجين للتكيف مع ذلك الضرب من التغيير الذي نصفه هنا.

إعادة التصميم وإعادة التعريف وإعادة الهندسة

إن تأثير ظهور هذه القوى سيستدعي بالضرورة تغييرات هيكلية في كليات وجامعات اليوم. فالنماذج القديمة سوف تفسح الطريق الخارجية الجديدة، فمثلاً «الدخول المفتوح» قد أصبح الآن مطلباً للمتعلم الحديث، يجبر فيه التعليم العالي، على أن يعيد النظر أو التفكير في البرامج التقليدية للشهادة العلمية لمصلحة طريقة للتعلم أكثر شبهاً بالكافيتيريا.

إضافة لذلك، فمع استمرار ظاهرة انتشار عمل الشبكات، سيتعين على الجامعات إعادة تصميم عملياتها للتلاؤم مع ذلك، أو تخاطر بخسارة مزية في الاقتصاد التنافسي المتنامي. كذلك، قد تحتاج الكليات والجامعات إلى تطوير أنظمة هجينة لإيجاد القدرة لدى الذين

يتعلمون لإعادة تشكيل الأنظمة، لتلائم الحاجات الفردية. كما قد يحتاجون أيضاً إلى تطوير طرق للسماح بما يُدعى «التعلم في الوقت المناسب»، الذي يبعد التعليم عن نموذج تسليم المعمل، إلى النموذج الذي يسلم الطلبات المفصلة حسب طلب العاملين في عصر المعلومات. كما أن دولينس ونوريس (1995) يشيران أيضاً إلى أن الكليات والجامعات قد تكون بحاجة إلى إعادة الهيكلة من أجل دمج أنظمة التعلم، ومعايير خدمات عصر المعلومات، وتشخيصات التعلم الشخصي، وخطط الدفع عند نقطة الدخول، ومجموعة من الخدمات الشخصية الخالية من العيوب، لترافق نظاماً تعليمياً خالياً من العيوب.

المعاني الضمنية للجامعة

يعد تخيل عالم يكون فيه التعليم، مدفوعاً بالطلب هو القاعدة، وعملية التخطيط الإستراتيجي في الكلية أو الجامعة إنما هي المضي في طريق جديدة، في رحلة خطيرة، رحلة تعد بأن تكون خطيرة بقدر ما هي مثيرة. فالتحديات كبيرة. وفي إعادة تصميم المنظمة لتحقيق مجموعة جديدة من الاتجاهات والطرق المنهجية، يجب على المخططين أن يواجهوا قضايا أساسية مثل دور غرفة الصف، وتوزيع الموارد، واتجاه برامج البحث، وكيف ستدفع المؤسسات من أجل التغييرات التي ستقوم بها، ولسوف يكون من الضروري أيضاً إعادة تحديد الأدوار والمسؤوليات ضمن المنظمة المعاد مواءمتها وتصميمها، وهذا لا يمكن القيام به بشكل إنساني، إلا إذا جرى مع الزمن، ومع العناية، ومع التعليم والدعم على أساس واسع. وليست هناك طريقة مجدية للقيام بهذا خارج عملية التخطيط الإستراتيجي.

ينبغي لأي عملية تخطيط إستراتيجي جيدة التصور، أن تعالج في تطورها كيفية قيام الجامعة، بإعادة هندسة عملياتها التنظيمية، بهدف تحقيق إنتاجية وجودة أعلى بشكل دراماتيكي. وإن إدخال تكنولوجيات جديدة، وتأسيس مناهج جديدة، وابتكار وسائل جديدة للتفاعل بين الهيئة التدريسية والطلبة، وإعادة ابتكار عمليات إدارة تسجيل الطلبة في الجامعة، ومعالجة حاجات الأنظمة الأكاديمية الجديدة للرأسمال الضخم، وإقامة المزيد من التحالفات ذات المعنى بين المؤسسة وبيئاتها الأكثر أهمية، هذا كله جزءٌ من إعادة هندسة الطلبات التي ستأتي مع التحويل.

بدأت عدة مؤسسات تقوم بالتخطيط الإستراتيجي بإدخال إستراتيجيات رئيسة تتصل بهذه الحاجة للتحويل وإعادة الهندسة، فجامعة آيوا الحكومية لديها ثلاث مجموعات إستراتيجية محددة للجامعة كلها 1) تطوير فهم لمضامين العلوم والتكنولوجيا التي تنشأ. 2) توسيع نقل التكنولوجيا. (3) ضمان الاستخدام المناسب لتكنولوجيا المعلومات والخدمات الحاسوبية (مكتب رئيس جامعة آيوا الحكومية، 1995). وتستخدم كلية فورت لويس (Burns, Peters, and Young, 1994) عملية التخطيط الإستراتيجي لديها «لتمكين كلية فورت لويس من إيجاد بنية تنظيمية توجهها الأقسام بصورة أقل، وذلك فيما يتصل بالخدمات الإدارية والطلابية والوظائف الأكاديمية التي يمكن أن تقوم تقريباً بما يسمى «المؤسسة الخالية من العيوب»، بحدود وحواف أقل، التي هي سهلة المنال وأكثر قداسة وتكاملاً» (ص.7). وللخطة الإستراتيجية لجامعة نورث إيسترن (الشمالية الشرقية) إستراتيجيات محددة لخدمة المتعلم طوال حياته، وتطوير تحالفات إستراتيجية مع مؤسسات أخرى للتشارك بالمعرفة والموارد (لجنة توجيه التخطيط الإستراتيجي لجامعة نورث إيسترن، 1994)، ويعلن مجلس أوصياء أوهايو نظام الخطة الإستراتيجية لديه بأنه: «إذا كانت تكنولوجيا المعلومات ستصبح أداة لتحويل التعليم العالي، فإن منشآت كلية وجامعة أوهايو يجب أن تصبح في طليعة التغيير» (Gauthier, 1995, p.2). ومن الواضح أن بعض الكليات والجامعات قد سارت بشكل جيد في هذا الطريق، بينما هناك كليات وجامعات أخرى متلكئة في الخلف.

كنا قد ركزنا على التعليم العالي في كثير من هذا النقاش، لكن هناك أيضاً مسألة مخيفة أو مثبطة في النظام الخالي من العيوب الحالي، بدءاً من الصف الثاني عشر K12، إلى كليات المجتمع، إلى الجامعات الشاملة، والجامعات الكبرى، ومعدلات المتسربين مما يؤدي إلى كارثة للنظام الحالي. والدور المعاصر لكلية المجتمع لم يعالج على العموم، بينما المزيد من الطلبة الجدد يعبرون بوابات هذه المؤسسات أكثر من الذين يعبرون بوابات الكليات والجامعات. فالتعليم العالي يواجه تحد هو القيام بوضع خطط أكثر فعالية عن طريق دراسة الحاجة إلى تلاؤم أفضل من المدرسة الثانوية إلى الكلية.

ينبغي أن يعالج التخطيط الإستراتيجي المسؤول هذه القضية المنهجية، وإذا أخذنا التكنولوجيا والتكلفة المتزايدة للتعليم في كافة المستويات، فلننظر كيف يمكن تحقيق الكفايات أثناء تحسين الاحتفاظ بالطلبة في أرجاء النظام، وهذا يشير إلى الحاجة إلى إصلاح كبير، مثلاً، بما أن

المدارس الثانوية تربط نفسها بشكل فعال مع كليات المجتمع. فربما K-12 يصبح K-n (حيث n هي رقم أكبر أو أصغر من 12)، معطية كليات المجتمع دوراً أكبر لتقوم به للطلاب التقليديين بين المدرسة والعمل، وللطلاب الأكبر سناً بين العمل والجامعات. وهذا سيتطلب ارتباطاً جيداً واستخداماً حكيماً للتكنولوجيا، وخاصة في التعامل مع نقل المعلومات المستوطنة إلى قسم تعليم أدنى، وتحرير الصف في القسم الأعلى، وذلك من أجل مهارات تفكير أعظم، وتشجيع الاختبار والاستكشاف. وهذا طبعاً، موضوع ناضج للمزيد من البحث والنقاش.

أفكار ختامية

لقد حاول هذا الكتاب تطوير نموذج تخطيط إستراتيجي في الكليات والجامعات، يلائم بصورة فريدة الخصائص المميزة لمؤسسات التعليم العالي الحديثة. وهذا النموذج يختلف بعدة طرق أساسية عن نموذج العمل الأكثر تقليدية، ولكنه مع ذلك مبني على أهمية تطوير إستراتيجية طويلة الأمد، لمواءمة المؤسسة مع بيئتها، من أجل ضمان استمرارها في البقاء لأمد طويل، وفيما ثمة كثيرون داخل الجامعة يستمرون في التمرد على فكرة أن التغيير الأساسي حتمي، وآخرون بدؤوا البحث عن نماذج تغيير ستساعد على قيادة مؤسستهم خلال الأوقات الصعبة التي أمامها. وإننا نعتقد بأن نموذج التخطيط الإستراتيجي الذي وضحناه هنا يقدم طريقة تغيير إنسانية، ذات حساسية بيئية، وإبداعية، وقابلة للتكيف بشكل ممتاز مع خصوصيات التعليم العالي.

موضوعان رئيسان مركزيان

يتطلب التحويل الناجح إعداداً ناجحاً، والتخطيط الإستراتيجي يحمل وعداً بتطوير أساس ثابت من أجل التغيير، مبني على زيادة معرفة الذات، ومعرفة التغييرات الخارجية التي تؤثر على الجامعة. وكما ناقشنا خلال ما مضى، فإن التحويل الذي نشير إليه هو التغيير في نماذج التفكير، وصنع القرار، التي تمثل إدارة مؤسسات التعليم العالي في كافة المستويات. ومن خلال نمو المعرفة، يحتاج الإداريون والهيئة التدريسية والموظفون إلى البدء برؤية المشهد الضيق المحدود لما يجب القيام به، وكيف يتم ذلك، إنما هي قضايا يمكن معالجتها بشكل رائع من خلال فهم طويل الأجل لما هو الأفضل للمؤسسة، وللتعامل مع هذا التحويل طور هذا الكتاب موضوعين مركزيين محددين، أثناء بنائه لأساس النموذج الناجح للتخطيط الإستراتيجي.

تغيير الطريقة التي يفكر الناس بها ويصنعون القرارات:كان أحد الموضوعات الرئيسة في هذا الكتاب الانتقال من التفكير وصنع القرار التقليديين إلى التفكير وصنع القرار الإستراتيجيين. ويبين كل من زبريسكي وهوملانتل (1991) أن التفكير الإستراتيجي يحدث عندما يكون صناع القرار قادرين على تصوير ما يريدون أن تكون عليه منظمتهم، وعندما يكونون قادرين على مواءمة مواردهم للتنافس الناجح. فمثل هؤلاء المديرين قادرون على تقويم المخاطر والعوائد والتكاليف للبدائل الإستراتيجية المتوافرة لديهم، وتحديد الأسئلة التي يريدون إجابات إستراتيجية لها. وهؤلاء المديرون يمكن أن يفكروا منطقياً، وبشكل منتظم بخطوات التخطيط والنموذج الذي يريدون استخدامه لتفعيل تفكيرهم الإستراتيجي بعمليات المنظمة. إضافة لذلك، كما يقترح سوتاري (1993)، بينما يكون التفكير الإستراتيجي ضروري في كافة مستويات المنظمة، فمن المهم بشكل خاص أن يغرس في المستويات الوظيفية، أو ضمن أقسام محددة، حيث تصنع القرارات اليومية. وهذه قوى قوية تشكل تغييراً هاماً ذا معنى، عندما تجتمع كلها في بيئة الكلية أو الجامعة.

وفي الجامعة، يجب أن يتوقع المرء أن يكون قلب المؤسسة وروحها ـ هيئة التدريس ـ مشغولين بما يجري في مجال دراستهم الخاصة، فأعضاؤها يساعدون في تطوير وتفسير التقدم الذي يحدث في الفروع المعرفية التي ينتمون إليها، وتتم مكافأتهم على هذه النشاطات بسخاء. وبالنتيجة، فإن تركيزهم على التغيير والابتكار يتوجه منطقياً نحو فروعهم المعرفية، فهم يتوقعون من المؤسسة التي يعملون فيها تقديم الموارد والفرص والاستقرار. وهذا الرأي الضيق يمكن فهمه، ويساعد على شرح سبب ميل هيئة التدريس إلى مقاومة التغيير بمثل هذا الحماس عندما تبدأ المؤسسة باستطلاع المسار الذي تأخذ به، وكيفية إفادتها من قاعدة مواردها.

بيد أن المحدودية ليست صفة مميزة لهيئة التدريس دون سواها، فالإداريون والموظفون أصبحوا مرتاحين جداً، ومتآلفين مع طريقة البرج العاجي في القيام بالأعمال. وهؤلاء الذين يديرون الكليات والجامعات مرتبطون، إلى درجة كبيرة، بالصفات الفريدة لمؤسستهم، شأنهم في ذلك شأن هيئة التدريس، فهم يكرهون التغيير بقدر ما يكرهه أولئك الذين يقومون بالتدريس والبحث.

لكن عالم اليوم والغد يتغير، وذلك التغيير دراماتيكي. فعالم اليوم لم يعد يحتمل الجامعة؛ وقد بدأ يتوقع المزيد والمزيد من الاستجابة للعلل والفرص التي تميز العالم. ومن أجل الاستجابة بشكل مناسب، يجب على الكليات والجامعات أن تبذل أكثر من مجرد الاهتمام، فهي بحاجة إلى أن تشارك كثيراً مع تلك العناصر البيئية الهامة، التي تعطي فرصاً ودعماً لأمد طويل. وهذا يتطلب طريقة تفكير جديدة كلياً.

لا يمثل «العمل كالمعتاد»، أو «القديم هو نفسه»، نموذج صنع القرار والتفكير الإداري، اللذين تتطلع إليهما القوى البيئية الجديدة، بل إنها بالأحرى، تتطلع إلى صنع القرار والنشاطات الإدارية التي تلبي حاجاتها. ومن منظور داخلي، هذا يتطلب أن يتم التفكير وصنع القرار داخل سياق هذه العلاقة التي تنشأ. فبرامج الكليات والجامعات وممارسات العمل وسطح الحدود المشتركة بين المؤسسة والمجموعة البيئية الحاسمة يجب أن تصبح أكثر مواءمة، وإلا تتعرضت المؤسسة لخطر أن تصبح غير ذات علاقة.

ربما يكون هذا التحدي الأكبر، ولكنه أيضاً الفائدة الكبرى لعملية التخطيط الإستراتيجي، ولا يمكن القيام به على المدى القصير. فهيئة التدريس والموظفون والإداريون يجب عليهم جميعاً أن يتعلموا فوائد التفكير بشكل إستراتيجي، دون مشقة كبيرة وعلى الفور، وقد يكون هذا صعب التحقيق. ومع ذلك، فإن الزمن والمثابرة يمكن أن يحدثا تغييراً أساسياً في المؤسسة. ولذلك فالعملية، رغم أنها لا يمكن أن تنجح إلا إذا كانت تشاركية فعلاً، تحتاج إلى الدعم القوي الثابت من الإداريين في القمة، والهيئات المسؤولة، ومع قيام هذه الهيئات والقادة الآخرون في الكلية والجامعة بممارسة مستمرة للتفكير الإستراتيجي وصنع القرار الإستراتيجي في مجالات مسؤولياتهم، فإن النموذج يمكن أن يمتد إلى كافة أرجاء المؤسسة، وخاصة إذا كان الأعضاء الرئيسون في الجامعة، جزءاً من مبادرة التخطيط الإستراتيجي الشامل. ومع الزمن، سيحدث التغيير.

تغيير التعليم الذي يقوده المزود

وهذا موضوع مركزي آخر ينطوي على حافز لتطوير أو دعم البرمجة الأكاديمية. فرفاهية نموذج التعليم ذي المزود، آتية إلى نهايتها. وحين كان تطوير المعرفة مسؤولية هيئة التدريس في الكلية والجامعة، فإن هذا التطوير كان توجهه ينبع من ذات المؤسسة أكثر من كونه حساساً للحاجات والرغبات الفعلية للبيئة الخارجية.

ولقد كان هذا حسن جداً طوال قرون من الزمن، لأن المجتمع كان وراء ما كانت تقول الجامعة أنها تستطيع المضي إليه. لكن الآن لم تعد الحالة كذلك، فمع تطور عصر المعلومات، والتقدم الذي لا يمكن تخيله في النقل والاتصالات، والذي يحدث بصورة أسرع وأضخم من تهيئة المرء لنفسه للتعامل معه، وتجد الكليات والجامعات نفسها في وضع يجبرها على اللحاق بسرعة، بحيث لم تعد تستطيع تقرير ما هي البرامج التي تقدمها على أساس ما تعتقد بأن العالم سوف يحتاج لها، فالعالم الآن يصنع ذاك القرار، ويتوقع من مؤسسات التعليم العالي أن تستجيب له.

بالنسبة لتلك المؤسسات التي تطور وسائل تفاعل مناسب مع تلك العناصر من بيئاتها التي تحتاج إلى خبرتها وابتكارها، فإن النتيجة هي شراكة تفيد الجميع. أما المؤسسات التي تصر على تقديم البرامج التي ترى أنها الأفضل للمجتمع كي يستفيد منها، فإنها تخاطر بالموت أو ما هو أسوأ من الموت، بأن تصبح ليست بذات علاقة.

بدلاً من ذلك، فإن فهم من هو الطالب، وما يحتاجه، يعتبر معتقداً مركزياً في التخطيط الإستراتيجي الناجح. فهذا الطالب آتٍ من، ويمثل مجتمع يتغير كل يوم، وهو يمثله، ولسوف يدخل عالم العمل، الذي سيطلب مهارات ومعرفة مبنية على أساس الحاجات المعقدة للتكنولوجيا الناشئة. والجامعة هي محطة خدمات معرفية تساعد الطالب على الحصول عليها حيثما كان، وإلى حيث يحتاج أن يذهب. فإذا كانت الجامعة لا تستطيع أن تزود الطالب بشكل ملائم بأسس أو قواعد المهارات والمعرفة التي يحتاجها، فعندئذ سيبدأ الطالب العالمي بالبحث عن مصادر إعداد أخرى، تستطيع القيام بذلك.

وعلى أي حال، فإن البيئات التي تتطلب هذا النوع من الخدمات والربط تتجاوز بيئة الطالب. فبالنسبة للكليات والجامعات التي تدعمها الولاية، فالصيحات المطالبة بالصلة الوثيقة بالموضوع والصادرة عن المشرعين إلى دافعي الضرائب، قد أصبحت كثيرة جداً، وبالنسبة للجامعات والكليات الخاصة، فإن اهتمام الخريجين والهيئات الحاكمة واضحة وحادة أيضاً (ربما أكثر، لأن قاعدة مواردهم أكثر هشاشة). والتخطيط الإستراتيجي يقدم جسوراً لمواجهة هذه التحديات.

تعزيز الأمد القصير بالأمد الطويل

هناك جزء من عملية التحول، التي وصفناها، وهو وضع مضمون النشاط الإداري والبرمجة الأكاديمية، ضمن إطار العمل طويل الأمد، الذي تتجه إليه المؤسسة. وتنتج عن هذا فائدتان إيجابيتان. أولاً: يصبح من الأسهل تطوير الأولويات على المدى القصير، لأن هناك الآن مرجع في الموضع الملائم، ليساعد الإداريين والموظفين وهيئة التدريس على تقرير أين يجب أن تتركز الموارد؟ أو أين يجب تشجيع الابتكار؟ وهذا من الأهمية بمكان، لأنه في العالم الذي أصبحت فيه الموارد الآن ثمينة، يبدو أن المستقبل يعد بموارد أقل كثيراً للقيام بالعمل المطلوب من الكليات والجامعات أن تقوم به. وقد سبق أن أصبح من المهم للمؤسسة أن تختار بحكمة، عندما تقرر توزيع مواردها، ولكن في وضع بيئي عدائي بشكل متزايد فإن استخدام الموارد الحالية لتساعد على إبقاء مؤسسة الغد، يصبح مسؤولية أكثر خطورة. والتخطيط الإستراتيجي هو الطريقة المنطقية الوحيدة التي تساعد على ضمان أن العوامل الناجحة طويلة الأمد قد تم تحديدها بشكل مناسب. وعندما تأخذ هذه العوامل مكانها، عندئذ يكون تحديد الأولويات على المدى القصير أسهل، ويساعد على ضمان المدى البعيد.

ثانياً: يجب على الإداريين والموظفين وهيئة التدريس صنع القرارات من منظور مؤسساتي، وليس من آرائهم التقليدية محدودة الأفق، وكما اعترفنا خلال هذا الكتاب، فإن هذا صعب. فالكليات والجامعات محدودة الأفق بطبيعتها، وبما أن الإخلاص أو الولاء للمؤسسة أقل قوة من الإخلاص للفرع العلمي الخاص بالمرء، فليس من غير المعتاد لهيئة التدريس في معظم الجامعات أن تفكر بشكل ضيق. وهذه الحالة قد تكون لا بأس بها لكليات وجامعات الأمس. أما اليوم فالمؤسسة تحتاج إلى ولاء ودعم جميع مواردها البشرية إذا كان لها أن تنجح. وعندما يصبح خير الجميع ضرورياً في المعادلة الأكاديمية، يبدأ الولاء للمؤسسة في الظهور والتنافس بنجاح، مع الولاء للاختصاص العلمي.

وطبعاً، ليس هناك شيء في بنية المكافأة المقبولة يكافئ الهيئة التدريسية لولائها للمؤسسة. فالمكافآت تستند إلى البحث والتدريس. ومع ذلك، فإن البيئة المنبثقة قد تجعل الوقت مناسباً للنظر في نظام المكافآت في التعليم العالي، وتصنع قرارات جديدة مبنية على الحقائق الجديدة. وقد سبق أن انتقل موضوع التثبيت بعد الاختبار من الأرض المقدسة إلى همسات عامة في الأماكن

التشريعية، وربما يكون أحكم مضمار للعمل بالنسبة للكليات والجامعات، أن تواجه هذه القضايا، وتتخذ بنفسها القرارات المعتدلة المناسبة، بدلاً من المخاطرة بأن يقوم أناس من الخارج بصنع هذه القرارات، ويمكن لجهد التخطيط الإستراتيجي الناجح، أن يساعد المؤسسات على تشكيل هذه القرارات، وإذا لم تتخذ المبادرة فإن الخطر حقيقي.

التخطيط للبقاء والازدهار

في حين أن السبب القاهر للتخطيط الإستراتيجي هو الاستمرار في البقاء عبر مواءمة أفضل للمؤسسة مع بيئاتها الأكثر أهمية، فإن التخطيط يمكنه أيضاً أن يساعد المؤسسة على الازدهار. وكنا قد ألمحنا إلى هذه النتيجة خلال هذا الكتاب، ولكن ربما يكون مماثلاً في الأهمية والبساطة، التأكيد أن الكلية أو الجامعة ستكون موجودة خلال عدة سنوات قادمة.

يعني الازدهار في التعليم العالي أشياء كثيرة على كثير من الجبهات. فمن الناحية الإدارية: قد يكون معناه أكثر من ميزانيات متوازنة، إذ يمكن أن يعني ازدهار المواهب والعلاقات العامة الإيجابية. ومن منظور الموظفين: قد يكون مؤداه رواتب تعادل القيمة الشرائية (أو الأفضل، مكان ما أعلى من التعادل) وظروف عمل إيجابية. وبالنسبة لهيئة التدريس: فالازدهار قد يعني اكتشافات غنية جديدة، وطرق جديدة مثيرة للتفاعل مع الطلبة، وأعمال منشورة تتصف بالجودة، وتلقى الاعتراف ضمن الاختصاص العلمي. وبالنسبة للمجتمع المحلي وما وراءه: فالازدهار في التعليم العالي قد يعني أن الذين هم في البرج العاجي يصغون ويستجيبون بطريقة تساعد على تحسين جودة الحياة وإنتاجيتها، وبكلمات أخرى، فالازدهار يجب أن يعني أن كل واحد يفوز.

ولما كان تعريف الازدهار يختلف من جامعة إلى أخرى، فيجب أن تضم عملية التخطيط الإستراتيجي عقيدة الازدهار كنتائج مخطط لها. ومع النتائج الأخرى المخطط لها، تتزايد الصلة الوثيقة بالموضوع والشراكة مع أصحاب المصلحة الإستراتيجية، كما يمكن للمخططين تصميم المستقبل الذي يقدم المكافأة. وفيما لم يعد بإمكان الجامعة أن تتمتع بالمزايا والمكانة التي كانت لها في الماضي، لكن لديها الآن فرصة تحديد الموضع اللائق لها في المجتمع الذي لا يزال قوياً قابلاً للحياة والتقدم وضرورياً للازدهار، كما كان التعليم دائماً، فلكل كلية وجامعة

فرصة لتطوير حصتها من ذاك الموضع اللائق، والقيام بهذا بطريقة تفيد الجميع، وهذا هو الخيار الذي اختاره أولئك الذين يقومون بالتخطيط الإستراتيجي الأساسي.

لا يحتاج المستقبل لأن يكون العالم المظلم المجهول. ومن المؤكد أنه مع ازدياد إيقاع التغيير، وتسارع تعقيد الحياة يمكن للمستقبل أن يكون قاسياً غير رحيم، وبالعكس، فإن المستقبل ينطوي دائماً على فرص وتحديات تكافئ الذين يفهمونها ويستفيدون منها. والتخطيط الإستراتيجي في قطاع الأعمال قد حافظ على هذا الوعد لأكثر من ثلاثين عاماً. وبالنسبة لكليات وجامعات اليوم، فإنها ليست منيعة من العالم الذي تعيش فيه، والتخطيط الإستراتيجي يمكن أن يكون طريقة تدخل منطقية وفعالة، تحدد الاتجاه المناسب نحو مستقبل سوف تزدهر فيه.

المراجع

Ackoff, R. L. *Concepts of Corporate Strategy.* New York: Wiley, 1970.
Aggarwal, R. "Systematic Strategic Planning at a State University: A Case Study of Adapting Corporate Planning Techniques." *Innovative Higher Education*, 1987, *11*(2), 123–135.
Akkermans, H. A., and Van Aken, J. E. "Process-Related Problems in Operations Strategy." *International Studies of Management and Organization*, 1992, *22*(4), 6–20.
Allen, G. "Defining the Mission Is Crucial to Long-Term Success." *Manufactured Home MERCHANDISER*, Aug. 1993, pp. 24–25.
Ansoff, H. I., Avenr, J., Brandenberg, R. G., Portner, F. E., and Radosevich, R. "Does Planning Pay? The Effect of Planning on Success of Acquisition in American Firms." *Long-Range Planning*, Dec. 1970, p. 207.
Appleby, D., and Carrillo, E. "The Specialized Program in the Small Liberal Arts College." *Educational Research Quarterly*, 1990, *14*(1), 21–28.
Bank, B. J., Biddle, B. J., and Slavings, R. L. "What Do Students Want? Expectations and Undergraduate Persistence." *The Sociological Quarterly*, 1992, *33*(3), 321–355.
Barnett, R. "Linking Teaching and Research." *Journal of Higher Education*, 1992, *63*(6), 618–636.
Bedian, A. G., and Zammuto, R. F. *Organizational Theory and Design.* Orlando: Dryden Press, 1991.
Birnbaum, R. "The Latent Organizational Functions of the Academic Senate: Why Senates Do Not Work but Will Not Go Away." In R. Birnbaum (ed.), *Faculty in Governance: The Role of Senates and Joint Committees in Academic Decision Making.* New Directions for Higher Education, no. 75. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
Blaisdell, M. L. "Academic Integration: Going Beyond Disciplinary Boundaries." New Directions for Higher Education, no. 54. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
Blumenstyk, G. "Private Colleges Scramble to Deal with Rising Costs of

Financial Aid." *The Chronicle of Higher Education,* Apr. 21, 1993, pp. A33–A35.
Bollinger, J. G. "Strategic Planning in an Academic Environment." *Engineering Education,* 1990, *80,* 19–22.
Botstein, L. "Structuring Specialization as a Form of General Education." *Liberal Education,* 1991, *77*(2), 10–19.
Bottrill, K. V., and Borden, V.M.H. "Appendix: Examples from the Literature." In V.M.H. Borden and T. W. Banta (eds.), *Performance Indicators: Guides for Strategic Decision Making.* New Directions for Institutional Research, no. 82. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
Brady, J. "The Search for Mission Control." *Folio,* 1993, *22,* 42, 51.
Brandt, R. "On Strategic Management: A Conversation with George Wilkinson." *Educational Leadership,* Apr. 1991, pp. 22–25.
Breneman, D. W. "Higher Education: On a Collision Course with New Realities." *Association of Governing Boards Occasional Paper no. 22.* Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 1994.
Broad, W. J. "Top Quark, Last Piece in Puzzle of Matter, Appears to Be in Place." *The New York Times,* Apr. 26, 1994, pp. A1, B10.
Brown, D. G. "The University of North Carolina at Asheville." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Bruton, G. D., and Hildreth, W. B. "Strategic Public Planning: External Orientations and Strategic Planning Team Members." *American Review of Public Administration,* 1993, 23(4), 307–317.
Bryson, J. M. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement.* San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
Bryson, J. M. *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement.* (Rev. ed.) San Francisco: Jossey- Bass, 1995.
Bryson, J. M., and Bromiley, P. "Critical Factors Affecting the Planning and Implementation of Major Projects." *Strategic Management Journal,* 1993, *14,* 319–337.
Burke, W. W. *Organization Development: Principles and Practices.* New York: Little, Brown, 1982.
Burns, S., Peters, P., and Young, C. "Fort Lewis College: Strategic Plan for Instructional Technology." [http://www.fortlewis.edu/comtel/develop/etsplan.html]. 1994.
Byars, L. L. *Strategic Management.* (3rd ed.) New York: HarperCollins, 1991.
Byrne, J. A. "Virtual B-Schools." *Business Week,* Oct. 23, 1995, pp. 64–68.
Calfee, D. L. "Get Your Mission Statement Working!" *Management Review,* Jan. 1993, pp. 54–57.
Campbell, A. "The Power of Mission: Aligning Strategy and Culture."

Planning Review Special Issue: Conference Executive Summary, Sept./Oct. 1992, pp. 10–12, 63.
Canary, H. W., Jr. " Linking Strategic Plans with Budgets." *Government Finance Review,* Apr. 1992, pp. 21–25.
Candy, P. C., and Crebert, R. G. "Ivory Tower to Concrete Jungle." *Journal of Higher Education,* 1991, *62*(5), 570–592.
Capon, N., Farley, J. U., and Hulbert, J. M. "Strategic Planning and Financial Performance: More Evidence." *Journal of Management Studies,* 1994, *31*(1), 105–110.
Carroll, S. J., and Tosi, H. L. *Organizational Behavior.* Chicago: St. Clair Press, 1977.
Carter, D. J., and Wilson, R. *Minorities in Higher Education, 1994, Thirteenth Annual Report.* Washington, D.C.: American Council on Education, 1995.
Carter, R. B., Nilakanta, S., and Norris, D. "Strategic Planning for Information Systems: The Evidence from a Successful Implementation in an Academic Setting." *Journal on Research on Computing in Education,* 1991, *24*(2), 280–288.
Chaffee, E. E., and Sherr, L. A. *Quality: Transforming Postsecondary Education.* Washington, D.C.: George Washington University Press, 1992. (ED 351922)
Chiarelott, L., Reed, P., and Russell, S. C. "Lessons in Strategic Planning Learned the Hard Way." *Educational Leadership,* Apr. 1991, pp. 36–39.
Chickering, A. W., and Gamson, Z. F. "Seven Principles for Good Practices in Undergraduate Education." In A. W. Chickering and Z. F. Gamson (eds.), *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education.* New Directions in Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
Chorn, N. H. "The 'Alignment' Theory: Creating Strategic Fit." *Management Decisions,* 1991, *29*(1), 20–24.
Clinchy, E. "Higher Education: The Albatross Around the Neck of Our Public Schools." *Phi Beta Kappan,* 1994, *75*(10), 745–751.
Cline, N. M., and Meringolo, S. M. "A Strategic Planning Imperative: The Penn State Experience." In J. F. Williams II (ed.), *Strategic Planning in Higher Education.* Binghamton, N.Y.: Haworth Press, 1991.
Collins, J. C., and Porras, J. I. "Organizational Vision and Visionary Organizations." *California Management Review,* Fall 1991, pp. 31–52.
Cope, R. G. *High Involvement Strategic Planning: When People and Their Ideas Really Matter.* Oxford, Ohio: The Planning Forum, 1989.
Crase, D. R., and Crase, D. "Tenure Decisions in an Era of Specialization." *Journal of Home Economics,* Fall 1991, pp. 40–43.
Cross, R. H. III. "Strategic Planning: What It Can and Can't Do." *SAM Advanced Management Journal,* 1987, *53,* 13–16.

Cyert, R. M. "Carnegie Mellon University." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey- Bass, 1988.

Daly, W. T. "Teaching and Scholarship." *Journal of Higher Education,* 1994, *65*(1), 45–57.

Das, T. K. "Time: The Hidden Dimension in Strategic Planning." *Long Range Planning,* 1991, *24*(3), 49–57.

David, F. R. *Strategic Management.* (3rd ed.) Old Tappan, N.J.: Macmillan, 1991.

Dean, J. W., Jr., and Sharfman, M. P. "Does Decision Process Matter? A Study of Strategic Decision-Making Effectiveness." *The Academy of Management Journal,* 1996, *39*(2), 368–396.

Detomasi, D. "Mission Statements: One More Time." *Planning in Higher Education,* 1995, *24*(1), 31–35.

Dill, D. "Rethinking the Planning Process." *Planning for Higher Education,* 1991, *22*(2), 8–13.

Dodd, J. L. "President's Page: Strategic Thinking, Strategic Action." *Journal of the American Dietetic Association,* 1992, *92*(6), 750–751.

Doerle, C. "Strategic Planning Is for Everybody." *Institutional Distribution,* Dec. 1991, pp. 16, 158.

Dolence, M. G., and Norris, D. M. "Using Key Performance Indicators to Drive Strategic Decision Making." In V. Borden and T. Banta (eds.), *Performance Indicators: Guides for Strategic Decision Making.* New Directions for Institutional Research, no. 82. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.

Dolence, M. G., and Norris, D. M. *Transforming Higher Education.* Ann Arbor, Mich.: Society for College and University Planning, 1995.

Dominick, C. A. "Revising the Institutional Mission." In D. W. Steeples (ed.), *Managing Change in Higher Education.* New Directions for Higher Education, no. 71. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Dooris, M. J., and Lozier, G. G. "Adapting Formal Planning Approaches: The Pennsylvania State University." In F. A. Schmidtlein and T. H. Milton (eds.), *Adapting Strategic Planning to Campus Realities.* New Directions for Institutional Research, no. 67. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Eaton, G. P., and Adams, J. W. "Strategic Planning at Iowa State University: Affirmation and Expectations." In J. F. Williams II (ed.), *Strategic Planning in Higher Education.* Binghamton, N.Y.: Haworth Press, 1991.

Eddy, E. D., Jr. "The First Hundred Years, in Retrospect and Prospect." In E. J. Nesius (ed.), *Development of Land-Grant Colleges and Universities and Their Influence in the Economic and Social Life of People.* Morgantown, W.V.: Office of Publications, West Virginia University, 1963.

Ehrlich, E. M. "Firms of the Future." *Executive Denver,* May 1995, pp. 9–28.

Etzioni, A. *Modern Organizations.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1964.

Farmer, D. W. "Strategies for Change." In D. W. Steeples (ed.), *Managing Change in Higher Education*. New Directions for Higher Education, no. 71. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
Flack, H. "Three Critical Elements in Strategic Planning." *Planning for Higher Education*, 1994, *23*(1), 24–31.
Floyd, S. W., and Wooldridge, B. "Managing Strategic Consensus: The Foundation of Effective Implementation." *Academy of Management Executive*, 1992, *6*(4), 27–39.
Foote, E. T. II. "The University of Miami." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies*. New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Fountoukidis, D., Hahn, M., and Voos, J. "Planning in Academic Departments." *Planning in Higher Education*, 1995, *23*(3), 49–56.
Frank, D. "Faculty Take Charge of Planning Process." *FOCUS Articles*. [http://www.rutgers.edu/University/Focus/articlesfeb23/volume.1.shtml]. Feb. 23, 1996.
French, W. M. *America's Educational Tradition*. Lexington, Mass.: Heath, 1964.
Gardner, D. P. "Managing Transitions in a Time of Acute Modernity." *Trusteeship*, 1995, *3*(4), 10–15.
Gauthier, H. "The Challenge is Change: Moving from Teaching to Learning." [http://www.bor.ohio.gov/plandocs/newsletter_oct95.html]. Oct. 1995.
Gilbert, J. T. "'Faster! Newer!' Is Not a Strategy." *SAM Advanced Management Journal*, 1993, *58*, 4–8.
Gilmour, J. E., Jr. "Participative Governance Bodies in Higher Education: Report of a National Study." In R. Birnbaum (ed.), *Faculty in Governance: The Role of Senates and Joint Committees in Academic Decision Making*. New Directions for Higher Education, no. 75. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
Gratch, B., and Wood, E. "Strategic Planning: Implementation and First-Year Appraisal." *The Journal of Academic Librarianship*, 1991, *17*(1), 10–15.
Green, C. A. "Targeting New Markets." In D. W. Steeples (ed.), *Managing Change in Higher Education*. New Directions for Higher Education, no. 71. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
Green, J. S. "Planning at a Small Institution: Bradford College." In F. A. Schmidtlein and T. H. Milton (eds.), *Adapting Strategic Planning to Campus Realities*. New Directions for Institutional Research, no. 67. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
Green University Institute for the Environment. "About the Green University Initiative." [http://gwis2.circ.gwu.edu/~greenu/gfp.html]. 1996.
Gumport, P. "The Contested Terrain of Academic Program Reduction." *Journal of Higher Education*, 1993, *64*(3), 283–311.
Guskin, A. E. "Restructuring the Role of Faculty." *Change*, Sept./Oct. 1994, pp. 16–25.

Haiss, P. R. "The Evolution of Strategy and Strategy as Evolution." *World Futures*, 1993, *36*, 21–29.

Hall, M. C., and Elliott, K. M. "Strategic Planning for Academic Departments: A Model and Methodology." *Journal of Marketing for Higher Education*, 1993, 4(1/2), pp. 295–308.

Hambrick, D. C. "What If the Academy Actually Mattered?" *The Academy of Management Review*, 1994, *19*(1), 11–16.

Hanson, E. M., and Henry, W. "Strategic Marketing for Educational Systems." *NASSP Bulletin*, Nov. 1993, pp. 79–88.

Hardy, C. "The Cultural Politics of Retrenchment." *Planning in Higher Education*, 1990, *21*(4), 16–20.

Hardy, C. "Configuration and Strategy Making in Universities." *Journal of Higher Education*, 1991, *62*(4), 363–393.

Harrison, J. S., and St. John, C. H. *Strategic Management of Organizations and Stakeholders*. St. Paul: West, 1994.

Herbert, T. T. *Dimensions of Organizational Behavior.* (2nd ed.) Old Tappan, N.J.: Macmillan, 1981.

Herold, D. M. "Long-Range Planning and Organizational Performance." *Academy of Management Journal*, Mar. 1973, pp. 91–102.

Hersey, P., and Blanchard, K. H. *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1988.

Hinsdale, B. A. "Horace Mann and the Common School Revival in the United States." In N. M. Butler (ed.), *The Great Educators*. New York: Scribner, 1898.

Honan, J. P. "Monitoring Institutional Performance." *AGB Priorities*, 1995, *5*, 1–15.

Horne, E. V. "The Diploma: Time Card or Stamp of Approval?" *Trusteeship*, 1995, *3*(2), 5.

Houston, P. D., and Schneider, J. "Drive-By Critics and Silver Bullets." *Phi Beta Kappan*, 1994, *75*(10), 779–782.

Hunger, J. D. and Wheelen, T. L. *Strategic Management*. (5th ed.) Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1996.

Hussar, W. J. *Projections of Education Statistics to 2005: Pocket Projections*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Feb. 1995.

Hyatt, J. A. "Strategic Restructuring: A Case Study." In W. E. Vandament and D. P. Jones (eds.), *Financial Management: Progress and Challenges*. New Directions for Higher Education, no. 83. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

Iowa State University President's Office. "The Strategic Plan for 1995–2000: Iowa State's Aspiration." [http://www.iastate.edu/~pres_info/2000/aspire.html]. Apr. 1995.

Ireland, R. D., and Hitt, M. A. "Mission Statements: Importance, Chal-

lenge, and Recommendations for Development." *Business Horizons,* May-June 1992, pp. 34–42.

Jaschik, S. "Regional Public Colleges Resist Their States' Demands That They Specialize." *The Chronicle of Higher Education,* Apr. 22, 1992, pp. A31–A32.

Johnstone, D. B. "College at Work: Partnerships and the Rebuilding of American Competence." *Journal of Higher Education,* 1994, *65*(2), 168–182.

Jones, L. W. "Strategic Planning: The Unrealized Potential of the 1980s and the Promise of the 1990s." In L. W. Jones and F. A. Nowotny (eds.), *An Agenda for the New Decade.* New Directions for Higher Education, no. 70. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Jonsen, R. W. "The Environmental Context for Postsecondary Education." In Callom, P. M. (ed.), *Environmental Scanning for Strategic Leadership.* New Directions for Institutional Research, no. 52. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

Kanter, R. M., Stein, B. A., and Jick, T. D. *The Challenge of Organizational Change.* New York: Free Press, 1992.

Kaufman, R. "Beyond Tinkering: Education Restructuring That Will Work." *International Journal of Educational Reform,* 1993, 2(2), 154–165.

Kaufman, R., and Herman, J. "Strategic Planning for a Better Society." *Educational Leadership,* Apr. 1991, pp. 8–14.

Keller, G. *Academic Strategy.* Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1983.

Keller, G. "The Changing Milieu of Education Planning." *Planning in Higher Education,* 1994–1995, 23(2), 23–26.

Keller, G. "The Vision Thing in Higher Education." *Planning in Higher Education,* 1995, 23(4), 8.

Kember, D., and Gow, L. "Orientations to Teaching and Their Effect on the Quality of Student Learning." *Journal of Higher Education,* 1994, *65*(1), 58–74.

Kenny, S. S. "Using Business Leaders for Academic Planning." *Planning for Higher Education,* 1993, *21*(3), 21–26.

Kerr, C. *The Uses of the University.* (3rd ed.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

Kitching, I. "A History of Anglia Polytechnic University 1858–1994." [http://bridge.anglia.ac.uk/~systimk/five_years/index.html]. Dec. 1994.

Klimoski, V. J. "Recapturing the Value of Mission." *Adult Learning,* Oct. 1991, pp. 19, 20, 27.

Knights, D., and Morgan, G. "Corporate Strategy, Organizations, and Subjectivity: A Critique." *Organization Studies,* 1991, *12*(2), 251–273.

Kuhn, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: University of Chicago Press, 1962.

Kukalis, S. "Determinants of Strategic Planning Systems in Large Organizations: A Contingency Approach." *Journal of Management Studies,* 1991, *28*(2), 143–160.

Lammers, T. "The Effective and Indispensable Mission Statement." *INC.,* Aug. 1992, pp. 75–77.

Langeler, G. H. "The Vision Trap." *Harvard Business Review,* Mar./Apr. 1992, pp. 46–55.

Lee, B. A. "Campus Leaders and Campus Senates." In R. Birnbaum (ed.), *Faculty in Governance: The Role of Senates and Joint Committees in Academic Decision Making.* New Directions for Higher Education, no. 75. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Lee, C. "The Vision Thing." *Training,* Feb. 1993, pp. 25–34.

Leontiades, M. "The Confusing Words of Business Policy." *The Academy of Management Review,* 1982, *7*(1), 45–48.

Leslie, D. W., and Fretwell, E. K. *Wise Moves in Hard Times: Creating and Managing Resilient Colleges and Universities.* San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Levine, A., and Associates. *Shaping Higher Education's Future: Demographic Realities and Opportunities, 1990–2000.* San Francisco: Jossey-Bass, 1989.

Lipset, S. M. *Rebellion in the University.* New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, 1993.

Lively, K. "Anatomy, at a Price." *The Chronicle of Higher Education,* 1995, *41*(14), A20–A26.

Lovett, C. "How to Start Restructuring Our Colleges." *Planning in Higher Education,* 1996, *24*(3), 18–22.

Luft, R. L., and Noll, C. L. "The Changing Profile of Business Education at NABTE Institutions." *Business Education Forum,* 1993, *47*(4), 8–11.

MacTaggart, T. J. "Restructuring and the Failure of Reform." In T. J. MacTaggart and Associates, *Restructuring Higher Education.* San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

MaGrath, C. P. "Looking Forward: The Twenty-First Century Land-Grant University." Speech delivered in Ft. Collins, Colorado, Feb. 7, 1995.

Marshall, E., and Palca, J. "Cracks in the Ivory Tower." *Science,* 1992, *257,* 1196–1201.

Martinsons, M. G. "Strategic Innovation: A Lifeboat for Planning in Turbulent Waters." *Management Decisions,* 1993, *31*(8), 4–11.

Mathews, K. W. "Allocating Resources as a Means of Inducing and Responding to Change." In D. W. Steeples (ed.), *Managing Change in Higher Education.* New Directions for Higher Education, no. 71. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Matthes, K. "Strategic Planning: Define Your Mission." *HR Focus,* 1993, *70,* 11–12.

Mayer, R. C., Davis, J. H., and Schoorman, F. D. "An Integrative Model of Organizational Trust." *The Academy of Management Review,* 1995, *20*(3), 709–734.

Mayhew, L. B., Ford, P. J., and Hubbard, D. L. *The Quest for Quality: The Challenge for Undergraduate Education in the 1990s.* San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

McCloskey, D. N. "Invisible Colleges and Economics: An Unacknowledged Crisis in Academic Life." *Change,* Nov./Dec. 1991, pp. 10–11, 54.

McSherry, J. "Mission Statements Galore." *Business Quarterly,* Spring 1994, pp. 9–10.

Menand, L. "What Are Universities for?" *Harper's,* Dec. 1991, pp. 47–56.

Mercer, J. "Public-College Officials Grope for Ways to Keep a Lid on Tuition." *The Chronicle of Higher Education,* Jan. 27, 1993, pp. A32–A33.

Meredith, M. "What Works (and Doesn't) in Planning." *Planning for Higher Education,* 1993, 22(1), 28–30.

Miles, R. E., and Snow, C. C. *Organizational Strategy, Structure, and Process.* New York: McGraw-Hill, 1978.

Mintzberg, H. "The Fall and Rise of Strategic Planning." *Harvard Business Review,* 1994a, *72*(1), 107–114.

Mintzberg, H. *The Rise and Fall of Strategic Planning.* New York: Free Press, 1994b.

Morgan, N. A., and Piercy, N. F. "Increasing Planning Effectiveness." *Management Decisions,* 1993, *31*(4), 55–58.

Morrill, R. L. "Centre College of Kentucky." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Morrison, J. L., and Brock, D. M. "Organizational Planning and Policy Analysis: Combining Theory with Experiential Learning." *Innovative Higher Education,* 1991, *15*(2), 137–151.

Morrison, J. L., Renfro, W. L., and Boucher, W. I. *Futures Research and the Strategic Planning Process: Implications for Higher Education.* Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education–Educational Resources Information Center, 1984.

Munitz, B. "Wanted: New Leadership for Higher Education." *Planning in Higher Education,* 1995, 24(1), 9–16.

National Center for Higher Educational Management Systems. *News,* May 1995.

National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.

Nebgen, M. "The Key to Success in Strategic Planning Is Communication." *Educational Leadership,* Apr. 1991, pp. 26–28.

Nelton, S. "Put Your Purpose in Writing." *Nation's Business,* Feb. 1994, pp. 61–64.

Neumann, A. "The Thinking Team: Toward a Cognitive Model of Administrative Teamwork in Higher Education." *Journal of Higher Education,* 1991, *62*(5), 485–513.

Newman, G. "Worried About Vision? See an Optometrist." *Across the Board,* Oct. 1992, pp. 7–8.

Newport, S., Dess, G. G., and Rasheet, A.M.A. "Nurturing Strategic Coherency." *Planning Review,* Nov./Dec. 1991, pp. 18–22, 26, 27, 47.

Newton, R. "The Two Cultures of Academe: An Overlooked Planning Hurdle." *Planning in Higher Education,* 1992, *21*(1), 8–14.

Noorda, S. J., and Dallinga-Hunter, C. E. "Information in Support of Decision Makers in Higher Education." *Higher Education Management,* 1992, 4(3), 271–283.

Northeastern University Strategic Planning Steering Committee. "The Connected Community: A Strategic Plan for Northeastern's Second Century." [http://iris.acs.neu.edu:8080/provost/stplan/welcome.html]. 1994.

Nutt, P. (ed.). *Strategic Management of Public and Third Sector Organizations: A Handbook for Leaders.* San Francisco: Jossey- Bass, 1992.

Nutt, P. C., and Backoff, R. W. *Strategic Management of Public and Third Sector Organizations: A Handbook for Leaders.* San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

Office for University Information Technologies, Villanova University. "Relationships of Goals to 'A Future of Promise': The Villanova University Strategic Plan." [http://153.104.1.8/admin.unit/polproc/future.htm]. 1995.

Ohio Board of Regents. "The Concept and Preparation of a Functional Mission." [http://www.bor.ohio.gov/plandocs/functmiss.html]. Apr. 1993.

Ohio Board of Regents. "Kent State University Functional Mission Statement." [http://www.bor.ohio.gov/fms/fmksu.html]. 1995.

Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research.* San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Perelman, L. J. *School's out.* New York: Avon, 1992.

Pfeffer, J. *Managing with Power.* Boston, Mass.: Harvard Business School Press, 1992.

Philpott, M. "Business Beyond Our Borders: An Integrated Approach." *Business Education Forum,* 1994, *48*(3), 21–23.

Pickert, S. M. *Preparing for a Global Community: Achieving an International Perspective in Higher Education.* Washington, D.C.: George Washington University Press, 1992. (ED 350971)

Pilon, D. H. "Emerging Needs for Consultants in Higher Education." In J. F. Wergin (ed.), *Using Consultants Successfully.* New Directions for Higher Education, no. 73. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

Placenti, F. M. "Firm Must First Know Its Mission." *The National Law Journal*, Jan. 13, 1992, pp. 23, 26.
Porter, M. E. *Competitive Strategy*. New York: Free Press, 1980.
Porter, M. E. *Competitive Advantage*. New York: Free Press, 1985.
Prince, P. "The Case for Restructuring." Clemson University faculty meeting, 1995.
Pulliam, J. D. *The History of Education in America*. (4th ed.) Columbus, Ohio: Merrill, 1988.
Quinn, J. B. *Strategies for Change: Logical Incrementalism*. Burr Ridge, Ill.: Irwin, 1980.
Raghunathan, B., and Raghunathan, T. S. "Information Systems Planning and Effectiveness: An Empirical Analysis." *OMEGA International Journal of Management Science*, 1991, *19*(2/3), 125–135.
Ray, S. "B. C. Pavilion Corpis. Buckley: Keep Mission Statement Simple." *Amusement Business*, 1993, *105*, 74, 83.
Richards, D. "Is Strategic Decision Making Chaotic?" *Behavioral Science*, 1990, *35*, 219–232.
Roach, E. D. "West Texas State University." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies*. New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.
Roessner, J. D. "Incentives to Innovate in Public and Private Organizations: Implications for Public Policy." *Administration and Society*, 1977, *9*, 341–365.
Rosser, J. M., and Penrod, J. I. "Strategic Planning and Management: A Methodology for Responsible Change." In J. F. Williams II (ed.), *Strategic Planning in Higher Education*. Binghamton, N.Y.: Haworth Press, 1991.
Rothschild, W. E. "Avoid the Mismatch Between Strategy and Strategic Leaders." *Journal of Business Strategy*, 1992, *14*(1), 37–42.
Rowley, D. J., and Lujan, H. D. "From Provider-Driven to Consumer-Driven Higher Education: Transforming Directions, Strategically." In Rowley, D. J. (ed.), *Proceedings of the Institute of Behavioral and Applied Management, Seattle, Washington*. Madison, Wis.: Omni Press, 1995.
St. John, E. P. "A Framework for Reexamining State Resource-Management Strategies in Higher Education." *Journal of Higher Education*, 1991, *62*(3), 263–287.
Sandy, W. "Avoid the Breakdown Between Planning and Implementation." *The Journal of Business Strategy*, Sept./Oct. 1991, pp. 30–33.
Schmidtlein, F. A. "Responding to Diverse Institutional Issues: Adapting Strategic Planning Concepts." In F. A. Schmidtlein and T. H. Milton (eds.), *Adapting Strategic Planning to Campus Realities*. New Directions for Institutional Research, no. 67. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
Schön, D. A. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

Shirley, R. C. "Strategic Planning: An Overview." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Siegfried, J. J., Getz, M., and Anderson, K. H. "The Snail's Pace of Innovation in Higher Education." *The Chronicle of Higher Education,* 1995, *41*(36), A56.

Skok, J. E. "Toward a Definition of Strategic Management for the Public Sector." *American Review of Public Administration,* 1989, *19*(2), 133–147.

Skoldberg, K. "Strategic Change in Swedish Higher Education." *Higher Education,* 1991, *21*, 551–572.

Slaughter, J. Early speech in Western Accreditation Association Self-Study Report, 1988–1989.

Smith, F. "Let's Declare Education a Disaster and Get on with Our Lives." *Phi Beta Kappan,* 1994, *76*(8), 584–590.

Society for College and University Planning. *SCUP News,* 1994–1995, *24*(1), 1, 6.

Sowell, T. *Inside American Education.* New York: Free Press, 1993.

Starr, S. F. "A President's Message to Planners." *Planning for Higher Education,* 1993, *22*(1), 16–22.

Steeples, D. W. "Concluding Observations." In D. W. Steeples (ed.), *Managing Change in Higher Education.* New Directions for Higher Education, no. 71. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Steiner, G. A., Miner, J. B., and Gray, E. R. *Management Policy and Strategy.* (2nd ed.) Old Tappan, N.J.: Macmillan, 1982.

Stott, K., and Walker, A. "The Nature and Use of Mission Statements in Singaporean Schools." *Educational Management and Administration,* 1992, *20*(1), 49–57.

Suutari, R. "The Case for Strategic Thinking." *CMA Magazine,* June 1993, pp. 17–21.

Swain, D. C. "The University of Louisville." In D. W. Steeples (ed.), *Successful Strategic Planning: Case Studies.* New Directions for Higher Education, no. 64. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

Taylor, B. E., Meyerson, J. M., and Massy, W. F. *Strategic Indicators for Higher Education: Improving Performance.* Princeton, N.J.: Peterson's Guides, 1993.

Thomas, A. S., Litschert, R. J., and Ramaswamy, K. "The Performance Impact of Strategy-Manager Coalignment: An Empirical Examination." *Strategic Management Journal,* 1991, *12*, 509–522.

Thompson, A. A., Jr., and Strickland, A. J. III. *Strategic Management.* (9th ed.) Burr Ridge, Ill.: Irwin, 1996.

Thompson, C. F., Jr., Johnson, A. B., Warren, C., and Williams, C. "Facilitating Growth and Leadership Development at Small Colleges

Through the Interactive Approach to Strategic Planning." *Innovative Higher Education*, 1990, *15*(1), 55–64.
Tornquist, K. M., and Kallsen, L. A. "Out of the Ivory Tower: Characteristics of Institutions Meeting the Research Needs of Industry." *Journal of Higher Education*, 1994, *65*(5), 523–539.
Tremblay, W. "Determining Value in Higher Education: The Future of Instructional Technology in a Wal-Mart Economy." *Educational Technology*, Oct. 1992, pp. 49–51.
Tully, S. "Finally, Colleges Start to Cut Their Crazy Costs." *Fortune*, May 1, 1995, pp. 110–114.
University of Iowa Campus Communications. "Achieving Distinction 2000: A Strategic Plan for The University of Iowa." [http://www.uiowa.edu/home-page/news/strategic-plan/ADTOC.html]. June 1995.
University of San Francisco. *University of San Francisco Planning and Budgeting Guide, 1995.* [http://www.usfca.edu/usf/budget/budcontents.html]. Sept. 1995.
Veliyath, R., and Shortell, S. M. "Strategic Orientation: Strategic Planning System Characteristics and Performance." *Journal of Management Studies*, 1993, *30*(3), 359–381.
Veysey, L. *The Emergence of the American University*. Chicago: University of Chicago Press, 1965.
Vinzant, D. H, and Vinzant, J. C. "TQM and Strategic Management Issues." *The Public Manager*, 1993, *22*, 76–78.
Warner, W. K. "Problems in Measuring the Goal Attainment of Voluntary Organizations." *Adult Education*, 1967, *18*(1), 3–14.
Weaver, G. A. "A Board's Primary Sin of Omission." *Trusteeship*, 1995, *3*(3), 5.
Wergin, J. F. "Do You Really Need a Consultant?" In J. F. Wergin (ed.), *Using Consultants Successfully*. New Directions for Higher Education, no. 73. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
Western Governors' Association. "Governors' Goals for a Western Virtual University." *From Vision to Reality*. Denver: Western Governors' Association, 1996.
Williams, R. K., Jr. "Employer-Based Outcome Assessment of Value-Added Performance for the MBA." [http://nuntlc.nu.edu/~nuri/llconf/conf1995/williams.html]. 1995.
Wilson, B. G. "The University of Queensland: Strategic Plan 1996–2000." [http://uqadminserver.jdstory.uq.e. . .dminWWW/UQstratplan/stplaN96.html]. Jan. 12, 1995.
Wilson, I. "Teaching Decision Makers to Learn from Scenarios: A Blueprint for Implementation." *Planning Review*, May/June 1992, pp. 18–23.
Wood, R. J. "Changing the Educational Program." In D. W. Steeples (ed.),

Managing Change in Higher Education. New Directions for Higher Education, no. 71. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
Zabriskie, N. B., and Huellmantel, A. B. "Developing Strategic Thinking in Senior Management." *Long Range Planning,* 1991, *24*(6), 25–32.
Zakrajsek, D., and Pierce, W. "Academic Preparation and the Academic Consumer." *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance,* May–June 1993, pp. 20–23, 31.
Zemsky, R., Massy, W. F., and Oedel, P. "On Reversing the Ratchet." *Change,* May/June 1993, pp. 56–62.

نهج من عشر خطوات ثبتت جدواه للتخطيط الإستراتيجي، وتم تصميمه للبيئات الأكاديمية تحديدًا

«هـذا الكتـاب هـو أفضـل دليـل للتخطيط الإسـتراتيجي قرأتـه. ويثيـر أسـئلة تفاعلية حـول الإدارة المؤسسـاتية، وبيئة التوجيه، والبقاء على قيد الحياة في حقبة من التغيير غير المسـبوق، ويسهب في عرض الأسئلة التي ينبغي توجيهها، والمعطيات التي يجب أن تؤخذ في الحسبان، والمخاطر التي يتحتم تفاديها... كتاب «تجب قراءته» من أي حرم جامعي قبل أن يقوم بتطوير عملية التخطيط الإستراتيجي الخاص به».

جيمس بي. آبليبري

الرابطة الأمريكية للكليات والجامعات الحكومية (AASCU)

«يقوم كل من راولي ولوجان ودولينس بتحويل عملية التخطيط الإستراتيجي من الأعلى إلى الأسفل التي تسـتخدم عـادة في الأعمال إلى نموذج تشـاركي ملائـم للكليات والجامعـات – نموذج تم إشباعه بحثاً للتخطيط الإستراتيجي المعتمد على العالم الحقيقي».

لورنس دبليو. مازينو

الرئيس – جامعة يورسولين

«لا يقدم التغيير الإستراتيجي في الكليات والجامعات إطاراً مفاهيمياً فحسب، بل نهجاً يفيد أي كلية أو جامعة في تكيفها مع الظروف الآخذة بالتحول، ويُحسِّن الميزة التنافسية لديها، ويموضع المؤسسة من أجل مستقبل أفضل».

ستيف جوناس

نائب الرئيس للشؤون الإدارية، سينكلر كوميونتي كوليج

«يقدم هذا الكتاب عمق بصيرة نادرة في قضايا التخطيط الإستراتيجي في الكليات والجامعات في يومنا هذا، وما تعد به، والمخاطر التي تكتنفها. وإن استخدام دراسة الحالة والتجربة الغنية ... على الأبعاد ذات الشأن. وإنني لأزكي عالياً قراءته قبل الانطلاق في عملية التخ... اللاحقة».

...لا

نائب الرئيس لشؤون إدارة التسجيل وحياة ال...س




ISBN:978-9960-54-633-9
9789960546339

موضوع الكتاب: التخطيط الإداري

موقعنا على الإنترنت:
http://www.obeikanbookshop.com